

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de
jeunes adultes peu scolarisés

par
Rachel Bélisle

Thèse soutenue à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

II-607

Avril 2003

© Rachel Bélisle, 2003



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-85169-9

Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de
jeunes adultes peu scolarisés

Rachel Bélisle

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michèle Déry
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Présidente du jury

Pierre Paillé
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Directeur de recherche

Sylvain Bourdon
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Codirecteur de recherche

Jacques Tardif
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Membre du jury

Danielle Desmarais
École de travail social de l'Université du Québec à Montréal

Examinatrice externe

Bernard Lahire
École normale supérieure Lettres et Sciences humaines (Lyon, France)

Examineur externe

Thèse acceptée le 17 juin 2003

Résumé de la thèse de doctorat de Rachel Bélisle

Titre : *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*

Cette étude porte sur la culture de l'écrit d'organismes communautaires qui accompagnent l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes non diplômés, notamment des Carrefour jeunesse-emploi (CJE). Ce milieu communautaire accueille, travaille et suscite la participation sociale de jeunes gens identifiés dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) comme l'un des groupes les plus à risque de voir leurs capacités de lecture décliner s'ils ne continuent pas à les mettre en pratique. L'attention portée à la culture de l'écrit de ce milieu permet de mieux comprendre les défis posés par l'utilisation de l'écrit dans des activités de formation centrées sur les relations et sur le lien social.

Le phénomène central de la présente thèse se résume ainsi : les milieux communautaires d'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes sont des espaces sociaux traversés par plusieurs logiques d'action qui favorisent la pluralité des rapports à l'écrit des acteurs. Ces logiques sont celles du placement, celle du plaisir, celle du dévoilement et celle de l'*empowerment*. La présente thèse fait une brèche dans une vision unifiée du rapport à l'écrit, implicite dans de nombreux discours sociaux sur l'alphabétisme et la lecture. L'analyse des logiques d'action présentes dans les interactions des animatrices et des animateurs avec les jeunes gens en formation permet de situer le (non-)investissement dans l'écrit des protagonistes dans des contextes variés.

On constate que, dans le milieu communautaire étudié, l'écrit du *polis* perd du prestige en faveur de l'écrit de l'*ethnos*; la lecture et l'écriture qui nourrissent l'identité collective n'ont pas grand succès alors que l'écriture qui contribue à l'identification personnelle émeut; le récit est en crise alors que la liste devient une pratique des plus courantes. Les supports d'écriture se diversifient, les manières de lire et d'écrire se détachent des normes, mais la lecture et l'écriture demeurent bien vivantes.

SOMMAIRE

L'objet de cette recherche est la culture de l'écrit d'organismes communautaires qui accompagnent l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes non diplômés. Ce milieu communautaire accueille, travaille et suscite la participation sociale de jeunes gens identifiés dans l'Enquête internationale en alphabétisation des adultes (EIAA) comme l'un des groupes les plus à risque de voir leurs capacités de lecture décliner s'ils ne continuent pas à les mettre en pratique. L'attention portée à la culture de l'écrit de ce milieu permet de mieux comprendre les défis posés à l'utilisation de l'écrit dans des activités centrées sur les relations et sur le lien social et de comprendre comment la culture de l'écrit favorise ou non la participation des jeunes gens à leur développement personnel et à celui de leur collectivité. Cette recherche en sciences de l'éducation a comme point de départ des questions relevant de la recherche en alphabétisme et elle fait écho aux travaux de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, travaux traversés du souci de créer une culture de l'écrit favorisant la participation de toutes et de tous au développement.

En empruntant une perspective culturelle, la présente recherche s'est attardée à quatre aspects analysés en interrelation : l'environnement matériel de l'écrit, les pratiques et les interactions des acteurs autour de l'écrit, le rapport à l'écrit des animatrices et des animateurs de projets, le rapport à l'écrit de jeunes gens participant aux projets de formation. Tous ces aspects se sont avérés nécessaires pour comprendre la culture de l'écrit d'un espace social qui offre de multiples opportunités aux jeunes gens peu scolarisés d'être en contact avec l'écrit.

Au cœur de la culture de l'écrit décrite ici, un phénomène attire tout particulièrement l'attention et constitue le phénomène central de la présente thèse. Il se résume ainsi : les milieux communautaires d'insertion sociale et professionnelle

des jeunes adultes sont des espaces sociaux traversés par plusieurs logiques d'action qui favorisent la pluralité des rapports à l'écrit des acteurs. La présente thèse fait une brèche dans une vision unifiée du rapport à l'écrit, implicite dans de nombreux discours sociaux sur l'alphabétisme et la lecture. L'analyse des logiques d'action présentes dans les interactions des animatrices et des animateurs avec les jeunes gens en formation permet de situer le (non-)investissement dans l'écrit des protagonistes dans des contextes variés et permet d'identifier les principes socialisateurs à l'écrit qui prévalent dans les projets étudiés. De plus, on constate que trois pressions du milieu nourrissent la pluralité du rapport à l'écrit des acteurs : la quête de reconnaissance sociale du milieu, l'implantation des TIC et la proximité de jeunes gens peu scolarisés.

La culture de l'écrit soutient le maintien de certains acquis en lecture et en écriture chez les acteurs du communautaire. Les principes familiaux, scolaires, professionnels et autres de socialisation à l'écrit y sont mobilisés selon les événements et les rencontres. Il s'agit d'une culture métissée de l'écrit avec de nombreuses variations dans les pratiques de l'écrit, selon les contextes et les personnes en présence, pratiques qui sont à la fois conditions et conséquences de la participation.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
REMERCIEMENTS	xii
 INTRODUCTION	 1
PREMIER CHAPITRE – OBJET DE LA RECHERCHE	7
1. ORIGINE ET PERTINENCE DU PROJET DE RECHERCHE	7
2. ÉDUCATION EN MILIEUX COMMUNAUTAIRES D'INSERTION	10
2.1 Essor du secteur communautaire québécois	11
2.2 Organismes québécois d'insertion sociale et professionnelle	14
2.3 Éducation non formelle	17
2.4 Pratiques éducatives des organismes québécois d'insertion	21
2.5 Pratiques éducatives de la Francophonie	24
2.6 Formatrices et formateurs de l'insertion	26
2.7 Écrit et milieux communautaires	29
2.8 Récit et reconnaissance de savoirs	32
2.9 Retour sur la section	34
3. INSERTION DES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS	36
3.1 Entrée dans la vie adulte	36
3.2 Jeunes adultes non diplômés	38
3.3 Demande sociale d'éducation tout le long de la vie	40
3.4 Pauvreté, chômage et précarité des jeunes gens	42
3.5 Retour sur la section	46
4. RECHERCHES SUR LA LECTURE ET L'ÉCRIT	47
4.1 Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)	48
4.1.1 Alphabétisme et société	48
4.1.2 Alphabétisme des jeunes adultes	52
4.1.3 Alphabétisme et professions	55
4.1.4 Mise en perspective du discours social sur l'alphabétisme	56
4.2 Enquête sur les pratiques culturelles au Québec	58
4.3 Rapport à l'écrit	59
4.4 Pratiques culturelles	61
4.4.1 Sociologie de la lecture et de l'écriture	61
4.4.2 Pratiques domestiques	64
4.4.3 Pratiques identitaires	64
4.4.4 Lecture et écriture dans le monde ouvrier	66

4.5	Retour sur la section	67
5.	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	68
DEUXIÈME CHAPITRE – REPÈRES NOTIONNELS		73
1.	CULTURE ÉCRITE ET CULTURE DE L'ÉCRIT.....	73
2.	ÉCRIRE POUR LA CONNAISSANCE ET LA RÉALISATION DE SOI.....	78
3.	PRATIQUES LÉGITIMES ET ORDINAIRES	79
4.	SUJETS EN RAPPORT AVEC UN OBJET SOCIAL : L'ÉCRIT	85
TROISIÈME CHAPITRE – ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES		88
1.	DIMENSION EXPLORATOIRE DU POINT DE VUE ÉPISTÉMOLOGIQUE	89
2.	TRADITION ETHNOGRAPHIQUE	91
3.	RECHERCHE IMPLIQUÉE	94
3.1.1	Audit de subjectivité	94
3.1.2	Référence implicative	96
4.	SENSIBILITÉ INTERACTIONNISTE	98
5.	THÉORISATION ANCRÉE	100
6.	POSITION DISCIPLINAIRE	101
6.1.1	Sciences de l'éducation	101
6.1.2	Approche partenariale	104
QUATRIÈME CHAPITRE – DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE		107
1.	MILIEU ENQUÊTÉ	107
1.1	Choix du milieu enquêté	107
1.1.1	Critères de sélection	107
1.1.2	Mission et historique des CJE	109
1.2	Choix des sites de collecte de données	110
1.3	Activités privilégiées pour l'observation participante	112
1.4	Particularités régionales des quatre sites	113
1.5	Similitudes et différences au sein des organismes	114
1.6	Similitudes et différences avec d'autres organismes communautaires	116
1.7	Présentation de chaque organisme	119
1.7.1	CJE Bois des Saules (Site n° 1)	119
1.7.2	CJE Denisville (Site n° 2)	120
1.7.3	CJE Latourelle (Site n° 3)	121
1.7.4	Jeunes d'ici (Site n° 3)	121
1.7.5	CJE Saint-Pierre (Site n° 4)	122
1.7.6	Échovail (Site n° 4)	123

1.8	Similitudes et différences dans les projets de formation	124
1.8.1	Animatrices et animateurs des projets	125
1.8.2	Jeunes gens en formation	127
2.	ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE	131
2.1	Donner, recevoir, rendre	131
2.2	Confidentialité et consentement éclairé	133
3.	MÉTHODES ET OUTILS D'ENQUÊTE	136
3.1	Observation directe	136
3.1.1	Grand tour	136
3.1.2	Positionnement dans le temps	137
3.1.3	Positionnement dans l'espace	137
3.2	Orientation de l'observation	139
3.3	Entretiens informels	140
3.4	Entrevues	141
3.4.1	Entrevues avec les participantes et les participants	142
3.4.2	Entrevues avec les animatrices et les animateurs	143
3.4.3	Lignes de conduite pendant les entrevues	144
3.4.4	Moments et lieux des rencontres	145
3.4.5	Transcriptions d'entrevues	146
3.5	Matériaux d'observation	147
3.5.1	Notes de terrain	147
3.5.2	Journal de recherche	148
3.5.3	Collecte de documents	149
3.6	Documents périphériques	150
3.7	Questionnaire sociodémographique	151
3.8	Tournée de validation	151
4.	INTERPRÉTATION DES DONNÉES	152
5.	TRAVAIL SCRIPTURAL	155
5.1	Construction du sens	156
5.1.1	Féminisation partielle	156
5.1.2	Utilisation du « je »	158
5.1.3	Présentation des matériaux d'observation	159
5.2	Représentation de soi et des acteurs	162
5.3	Légitimation du propos	162
5.4	Désir de rencontre avec les lectrices et les lecteurs	163
CINQUIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS		164
1.	OMNIPRÉSENCE DE L'ÉCRIT	166
1.1	Présence spatiale de l'écrit dans les organisations	167
1.1.1	Espaces de circulation	169
1.1.2	Espaces de consultation	170
1.1.3	Espaces de conception et d'évaluation	172
1.1.4	Espaces de formation	174

1.1.5	Espaces de repos	175
1.1.6	Formes d'omniprésence spatiale de l'écrit	176
1.2	Présence temporelle de l'écrit dans les relations	179
1.2.1	Entrée en relations	180
1.2.2	Transformation de relations	181
1.2.3	Quotidien des relations	183
1.2.4	Refus de relation	184
2.	PROPOS SUR LA RÉSISTANCE ET L'ÉVITEMENT	184
3.	PRATIQUES DE L'ÉCRIT	191
3.1	Prédilection pour la liste	191
3.1.1	Liste informative	192
3.1.2	Liste à cocher	197
3.1.3	Liste de choses-à-penser	202
3.1.4	Liste expérientielle	204
3.2	Appréciation de la lecture à haute voix	210
3.2.1	Pratiques ordinaires de lecture à haute voix : personnaliser un texte	211
3.2.2	Variantes exceptionnelles	216
3.3	Structuration par écrit de performances orales	219
3.4	Valorisation des témoignages écrits	225
3.5	Pratiques de l'écrit dans les interactions	230
4.	QUATRE ATTITUDES PRINCIPALES VIS-À-VIS DE L'ÉCRIT	234
4.1	Des attitudes repérées chez les deux groupes de protagonistes	236
4.2	Attitude de retrait	237
4.2.1	Attitude de retrait chez les participantes et les participants	238
4.2.2	Attitude de retrait chez les animatrices et les animateurs	239
4.3	Attitude de bonne volonté	242
4.3.1	Attitude de bonne volonté chez les participantes et les participants	242
4.3.2	Attitude de bonne volonté chez les animatrices et les animateurs	243
4.4	Attitude d'effort	246
4.4.1	Attitude d'effort chez les participantes et les participants	246
4.4.2	Attitude d'effort chez les animatrices et les animateurs	250
4.5	Attitude de rejet	251
4.5.1	Attitude de rejet chez les participantes et les participants	251
4.5.2	Attitude de rejet chez les animatrices et les animateurs	254
5.	LOGIQUES STRUCTURANTES DES USAGES DE L'ÉCRIT	257
5.1	Logique de placement	257
5.2	Logique de plaisir (<i>fun</i>)	262
5.3	Logique de dévoilement	268
5.4	Logique d' <i>empowerment</i>	272
5.5	Des logiques qui se chevauchent	277

6.	SOCIALISATION À L'ÉCRIT	287
6.1	Quête de reconnaissance sociale du secteur communautaire	288
6.2	Implantation des nouvelles technologies	296
6.3	Proximité de jeunes gens non diplômés	300
7.	PLURALITÉ DU RAPPORT À L'ÉCRIT	304
	CONCLUSION GÉNÉRALE	309
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	318
	Annexe A – Audit de subjectivité préparé au moment de l'élaboration du projet (1998)	334
	Annexe B – Proposition de collaboration aux organismes	338
	Annexe C – Lettres de consentement éclairé	341
	Annexe D – Décisions morales et éthiques	348
	Annexe E – Exemple d'un guide d'entrevue utilisé dans une recherche ethnographique de référence implicative	351
	Annexe F – Utilisation du photolangage	356
	Annexe G – Tableau inventaire des entrevues	359
	Annexe H – Carnets de terrain et journal de recherche	361
	Annexe I - Extrait du questionnaire Enquête sur Le travail et les conditions de travail dans les organismes communautaires (Bourdon <i>et al.</i>)	365
	Annexe J - Listes des documents traités par le logiciel NVivo (QSR) en date du 27 mars 2003	367

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Niveaux de capacités de lecture de textes suivis chez les jeunes gens du Canada âgés entre 16 et 20 ans (1994)	52
Tableau 2	Répartition des capacités de lecture de textes suivis selon la profession	55
Tableau 3	Municipalités visitées et territoires	113
Tableau 4	Équipes des six organismes participants	115
Tableau 5	Répartition selon la durée du contrat	117
Tableau 6	Répartition selon la date du premier engagement	118
Tableau 7	Répartition selon le salaire annuel brut	118
Tableau 8	Caractéristiques principales des projets de formation	124
Tableau 9	Quelques caractéristiques des dix animatrices et animateurs	126
Tableau 10	Niveaux de scolarité des participantes et des participants	129
Tableau 11	Âge des participantes et des participants	130
Tableau 12	Genre des participantes et des participants	130
Tableau 13	Logiques structurantes des usages de l'écrit	278

LISTE DES PRODUCTIONS ÉCRITES

Production écrite n° 1	Préparation d'une liste informative	195
Production écrite n° 2	Liste informative officielle	195
Production écrite n° 3	Liste informative sans auteur	196
Production écrite n° 4	Liste à cocher	199
Production écrite n° 5	Résultat d'une liste à cocher	200
Production écrite n° 6	Liste expérientielle sur une page	207
Production écrite n° 7	Liste expérientielle sur plusieurs pages	209
Production écrite n° 8	Liste expérientielle dessinée	210
Production écrite n° 9	Témoignage écrit	227
Production écrite n° 10	Témoignage écrit	227
Production écrite n° 11	Témoignage écrit	228
Production écrite n° 12	Poème	253

REMERCIEMENTS

Le projet de recherche dont il est question ici et la rédaction de cette thèse ont fait appel à beaucoup de travail solitaire, ils ont suscité de nombreux doutes, certains scientifiques, d'autres beaucoup plus personnels. Si j'ai persévéré dans ce projet complexe, c'est que j'ai bénéficié du soutien et des encouragements de plusieurs personnes et organismes. Je remercie tout d'abord Jean-Marie Martin et le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) sans qui cette recherche ethnographique multisites, étalée sur quatre ans, ne se serait certainement pas concrétisée. Je remercie également le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), le Conseil de recherches en Sciences humaines du Canada (CRSH) et l'Université de Sherbrooke qui m'ont aidée financièrement.

Je suis profondément reconnaissante aux animatrices et aux animateurs ainsi qu'aux jeunes adultes qui ont participé à cette recherche avec générosité. Je remercie les équipes des six organismes communautaires qui m'ont accueillie et aidée dans la collecte de données ainsi que le Réseau des Carrefour jeunesse-emploi du Québec (RCJEQ) qui a facilité mon entrée sur le terrain et m'a offert de nombreuses occasions de partager mes résultats préliminaires avec ses membres. Je remercie de façon particulière Martine Roy, coprésidente du RCJEQ, qui m'a ouvert bien des portes.

Cette thèse est l'aboutissement d'un parcours atypique à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke qui a débuté en janvier 1996. Merci à toutes les personnes, membres de la direction, professeures et professeurs, collègues de la maîtrise ou du doctorat, collègues du Collectif de recherche sur les occupations (CRO), secrétaires, personnel technique, qui, à un moment ou l'autre, ont facilité et enrichi ma vie. Je remercie tout particulièrement Michèle Déry, Jean-Claude Coallier et Jean Toupin qui m'ont accordé un précieux soutien à des étapes cruciales. Je

remercie également Daniel De Rome et Francheska Gaulin du Service audiovisuel de la Faculté d'éducation, un service essentiel à la recherche ethnographique. Je remercie le personnel du Centre de ressources pédagogiques, celui de la Bibliothèque des Sciences humaines et celui de la Biblairie GGC pour leur efficacité et leur bonne humeur. Je remercie Sylvie Bessette, collègue au projet subventionné par le SNA pour les échanges, trop rares, mais toujours stimulants, ainsi que Gina Fattore pour ses conseils.

Je suis profondément reconnaissante envers le directeur et le codirecteur de cette thèse, mes partenaires de doutes et de découvertes, Pierre Paillé et Sylvain Bourdon, tous deux professeurs agrégés à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Leur lecture critique de cette thèse et des nombreux documents qui l'ont précédée était indispensable pour mener ce projet à terme. Merci Pierre d'avoir accepté, en 1997, de présenter avec moi la demande de subvention au SNA et d'avoir accompagné pendant près de six ans une démarche parfois périlleuse. Merci Sylvain pour ta disponibilité hors du commun, pour les nombreux échanges sur le communautaire, pour les occasions que tu as rendues possibles. Je remercie également Danielle Desmarais, Jacques Tardif et Bernard Lahire d'avoir accepté d'être sur le jury de cette thèse et d'ouvrir, ainsi, la porte à un dialogue fécond.

Finalement, je remercie mes proches qui, au cours de toutes ces années, ont accepté avec indulgence des annulations de rendez-vous et des visites écourtées et qui m'ont aidée à traverser des périodes plus difficiles. Je les remercie d'avoir été là pour les fêtes et les corvées, ces moments réconfortants de convivialité. Merci.

*À la mémoire de mon amie, correspondante et complice d'écriture, Louise Langlois,
décédée du cancer à Johannesburg (RSA), le 27 février 1996, avant d'avoir pu
soutenir sa thèse doctorale préparée à l'Université Witwatersrand, thèse intitulée
Le rôle de la perception dans l'écriture des femmes écrivains du XX^e siècle :
le sens de la vue chez Violette Leduc.*

INTRODUCTION

En 1997 se tenait à Hambourg en Allemagne la Cinquième Conférence internationale en éducation des adultes, organisée par l'UNESCO¹, où les représentantes et les représentants de 130 États membres de l'UNESCO et près de 300 organismes non gouvernementaux convenaient de chercher « à mieux comprendre la manière dont celle-ci [l'alphabetisation] s'ancre dans la pratique sociale » (UNESCO, 1997a, art. n°26). Bien que l'expression « culture de l'écrit » n'apparaisse pas dans la *Déclaration de Hambourg* et l'*Agenda pour l'avenir*, cette préoccupation est présente tout au long de la conférence et la rapporteuse générale y fait écho dans son rapport (Sutherland-Addy, 1997). Cette culture de l'écrit s'inscrit dans une vision du développement durable axé sur l'être humain et une société à caractère participatif ainsi qu'une conception de l'éducation des adultes comme conséquence et condition « d'une pleine et entière participation à la vie de la société » (UNESCO, 1997b, art. n° 2). La société dont on fait la promotion repose sur un idéal de démocratie, de justice, d'équité entre les sexes et de développement scientifique, social et économique, « ainsi qu'à l'édification d'un monde qui, à la violence, préférera le dialogue et une culture de la paix fondée sur la justice. » (*Ibid.*)

L'objet de la présente recherche est la culture de l'écrit d'un espace social spécifique fréquenté par des jeunes adultes peu scolarisés. Cet espace social est un milieu communautaire dédié à la jeunesse québécoise. En choisissant de documenter la culture de l'écrit d'organismes communautaires, un secteur réputé pour sa « culture

¹ L'UNESCO est un organisme des Nations Unies (ONU), créé aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale. L'acronyme signifie United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Plusieurs orientations prises dans les grandes conférences internationales de l'UNESCO en matière d'éducation, de culture et de science ou par les commissions internationales mises sur pied par l'UNESCO sont reprises par les États membres, dont le Canada. Madame Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation du Québec, présidait la délégation canadienne à la Conférence de Hambourg.

du lien social » (Laville et Sainsaulieu, 1997, p. 291), il paraissait possible de se trouver dans une culture de l'écrit qui n'entretient pas la domination des uns sur les autres, selon les valeurs dont la Conférence de Hambourg a fait la promotion. Toutefois, au-delà de cet idéal, qu'est-ce qu'on entend par une culture de l'écrit qui favorise la participation ? La présente thèse, qui s'inscrit dans la recherche en alphabétisme, trace des pistes de compréhension à ce sujet.

Cette thèse ethnographique décrit de façon détaillée la culture de l'écrit d'un milieu qui œuvre notamment auprès de jeunes gens peu scolarisés pour qui l'utilisation de l'écrit demeure rudimentaire. Comme toute recherche ethnographique, elle dresse un portrait détaillé de l'environnement. Cette description permet de bien y camper les pratiques de lecture et d'écriture observées ou décrites par les acteurs et le rapport à l'écrit de ces derniers. La porte d'entrée dans les organismes est la formation en groupe aux jeunes gens peu scolarisés. En matière d'insertion sociale et professionnelle, les activités de groupe avec des visées éducatives paraissent plus proches de la culture du lien social des organismes communautaires que les rencontres individuelles entre un professionnel et un consultant. Si la formation en groupe n'est pas nécessairement porteuse de solidarité et de justice sociale – on n'a qu'à penser à certaines activités de formation en entreprises – la formation en groupe en milieu communautaire en recèle tout le potentiel.

Cette recherche relève d'une approche culturelle plutôt que d'approches économiques ou structurelles plus courantes dans l'étude du communautaire québécois contemporain. Toutefois, les questions économiques ou structurelles ne sont pas sans lien avec la culture de l'écrit du milieu communautaire étudié ici. Par exemple, il ne fait aucun doute en consultant les écrits scientifiques, plutôt orientés vers l'économie et le politique, sur les organismes communautaires que l'écrit est présent dans les relations avec l'État et dans les relations au sein de l'organisme. La professionnalisation des intervenantes et des intervenants et l'inscription dans un ordre politique démocratique passe par des sociabilités secondaires, la solidarité

organique et le contrat. Toutefois, l'analyse culturelle permet de dégager des phénomènes parallèles relevant aussi de l'écrit mais plus proches de l'alphabétisation familiale, des sociabilités primaires et de « formes sociales orales » (Lahire, 1993a).

Au cœur de la culture de l'écrit décrite ici un phénomène attire tout particulièrement l'attention et constitue le phénomène central de la présente thèse. Il se résume ainsi : les milieux communautaires d'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes constituent des espaces sociaux traversés par plusieurs logiques d'action qui favorisent la pluralité des rapports à l'écrit des acteurs. Cinq chapitres permettent d' étoffer cette thèse.

Le premier chapitre porte sur l'objet de la recherche, soit la culture de l'écrit de milieux communautaires accompagnant l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes peu scolarisés. Les jeunes adultes non diplômés sont considérés dans la recherche sur l'alphabétisme comme particulièrement à risque de voir leurs capacités de lecture décliner compte tenu de leurs occupations qui font peu appel à la lecture et à l'écriture et de leurs acquis scolaires fragiles. Dans la recherche sur les mesures d'insertion, ce sont eux qui sont identifiés comme les plus grands consommateurs de mesures d'insertion. Certaines d'entre elles sont placées sous la responsabilité d'organismes communautaires. À cet égard, les écrits scientifiques fournissent assez peu de données sur les milieux communautaires œuvrant auprès de cette clientèle, sur leurs pratiques éducatives et sur la pensée des formatrices et des formateurs qui y œuvrent. Pour établir l'objet de la recherche, il a fallu puiser dans des recherches plus générales sur le milieu communautaire québécois, la dimension éducative des mesures d'insertion à l'intention de la jeunesse au Québec, en France et en Belgique, où des mesures sont apparentées aux nôtres ainsi que les préoccupations des acteurs du communautaire. La recherche sur l'écrit étant au carrefour de plusieurs disciplines, les questions d'appropriation de l'écrit et de pratiques culturelles ont été privilégiées pour établir l'objet de la recherche.

Compte tenu de la nouveauté, au Québec, des organismes jeunesse œuvrant spécifiquement en insertion sociale et professionnelle et de l'absence de recherche sur les pratiques de l'écrit en milieux communautaires ou associatifs, la présente recherche est de nature exploratoire et conçue de manière à ratisser large de manière à documenter plusieurs des pratiques des intervenantes et des intervenants en contact fréquent avec les jeunes gens peu scolarisés. La question de recherche, ses objectifs et la méthodologie ont été conçus de manière à ne pas introduire de biais de type scolaire, comme l'utilisation de questionnaires ou de tests de capacités en lecture ou en écriture, reconnus pour leur proximité avec les tests scolaires. Il a fallu faire le deuil de toute intention de mesure de capacités de lecture et adopter une méthodologie qualitative. De plus, la collecte de données a débuté avec d'importants repères conceptuels pour orienter la collecte et l'analyse de données, mais qui ne constituent pas un cadre théorique proprement dit. Ils sont présentés au deuxième chapitre. Il s'agit des notions et concepts de culture de l'écrit, de pratiques légitimes et ordinaires de lecture et d'écriture ainsi que de rapport subjectif à l'écrit. Ils constituent les principaux repères au début du projet de recherche et ils ont guidé la collecte de données.

Le troisième chapitre porte sur les préoccupations épistémologiques et le cadre méthodologique du projet de recherche. Il établit les bases de la recherche exploratoire notamment la position épistémologique qui privilégie une approche non binaire des réalités. Il présente la méthodologie centrale de ce projet de recherche, soit l'ethnographie de référence implicative et les méthodologies complémentaires qui sont l'interactionnisme symbolique et la théorisation ancrée. Ce chapitre précise comment cette recherche s'inscrit en sciences de l'éducation et dans la triade recherche-formation-pratique du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke.

Il faut se reporter au quatrième chapitre pour connaître les méthodes adoptées et comment, concrètement, elles ont été appliquées compte tenu notamment de certaines difficultés posées par l'éclectisme méthodologique et les contraintes du

milieu. C'est dans ce chapitre que la lectrice ou le lecteur trouvera, par exemple, l'explication d'une pratique narrative qui traverse cette thèse et qui, pourtant, va à l'encontre des prescriptions de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke quant à la présentation des thèses. Cette pratique, adoptée pour maintenir la cohérence interne avec les orientations épistémologiques et méthodologiques du projet de recherche, est l'utilisation du « je ». On trouve aussi dans ce chapitre une présentation du milieu enquêté ainsi que les caractéristiques des animatrices, des animateurs et des jeunes gens ayant accepté de participer à la recherche.

Le cinquième chapitre présente les résultats de cette recherche en décrivant la présence spatiale et temporelle de l'écrit dans le milieu enquêté, puis en s'intéressant aux propos des animatrices et des animateurs sur la résistance des jeunes gens face à l'écrit, propos révélateurs d'éléments de leur propre rapport à l'écrit. Quatre pratiques de lecture et d'écriture ainsi que quatre attitudes dominantes des protagonistes vis-à-vis de l'écrit ont été repérées et sont présentées dans ce chapitre, faisant une première brèche dans une vision unifiée du rapport à l'écrit, implicite dans de nombreux discours sociaux sur l'alphabétisme et la lecture. L'analyse des logiques d'action présentes dans les interactions des animatrices et des animateurs avec les jeunes gens en formation (les « représentations » selon la terminologie goffmanienne) permet de situer le (non-)investissement dans l'écrit des protagonistes dans des contextes variés et permet d'identifier les principes socialisateurs à l'écrit qui prévalent dans les projets étudiés. Ces logiques se chevauchent souvent et les glissements d'une logique à l'autre s'expliquent parfois par l'usage qui est fait de l'écrit en situation, usage qui semble reposer sur la pluralité du rapport à l'écrit des acteurs plus que sur la programmation préalable de l'activité de formation. On peut constater chez plusieurs animatrices et animateurs la pluralité de leur rapport à l'écrit dans l'ordre synchronique intra-domaines. La méthodologie de recherche a permis aussi de recueillir des données synchroniques inter-domaines sur le rapport à l'écrit des animatrices et des animateurs, c'est-à-dire des données sur des domaines différents d'usage de l'écrit dans une même période. Les pratiques de l'écrit dans le

travail en coulisses des acteurs du communautaire peuvent être articulées à trois pressions du milieu qui nourrissent la pluralité du rapport à l'écrit : la quête de reconnaissance sociale, l'implantation des technologies de l'information et des communications (TIC) et la proximité de jeunes gens peu scolarisés. Elles exposent les animatrices et les animateurs à des principes de socialisation à l'écrit qui peuvent être les mêmes que ceux des projets qu'ils animent mais pas toujours. On constate ainsi entre les deux domaines, représentation et coulisses, une pluralité du rapport à l'écrit des acteurs sociaux.

La conclusion générale de cette thèse propose des arrimages théoriques entre le phénomène central de pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du communautaire et la culture de l'écrit du milieu enquêté. Cette conclusion rappelle les principales limites de la présente recherche tout en mettant en lumière sa contribution et en ouvrant les pistes pour des recherches futures en sociologie des usages sociaux de l'écrit et en alphabétisme.

CHAPITRE 1

OBJET DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre propose une construction discursive de l'objet de la recherche qui est la culture de l'écrit de milieux communautaires. La première section fait état des questions à l'origine de ce projet de recherche. La deuxième section porte sur des recherches sur des milieux communautaires québécois et les connaissances mises à notre disposition sur la philosophie et sur les pratiques éducatives des organismes d'insertion ainsi que sur la pensée des formatrices et des formateurs qui y œuvrent. Dans la troisième section, il est fait état de différentes thèses sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes non diplômés. La quatrième section traite plus spécifiquement des recherches dans le domaine de l'alphabétisme, du rapport à l'écrit et de la lecture comme pratique culturelle. Une fois fait ce tour d'horizon, la question et les objectifs de la recherche sont présentés à la cinquième section.

1. ORIGINE ET PERTINENCE DU PROJET DE RECHERCHE

La présente recherche s'inscrit dans un mouvement international pour la reconnaissance de pratiques et d'environnements sociaux qui favorisent l'alphabétisme, c'est-à-dire le maintien et la poursuite du développement des compétences en lecture et en écriture chez les adultes, dans leur vie familiale, professionnelle, citoyenne et éducative. Ce mouvement international en faveur de l'alphabétisme – ou de la littératie qui est dans cette thèse un terme équivalent – a pris un virage majeur lors de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes qui a eue lieu en juillet 1997 à Hambourg en Allemagne (UNESCO, 1997a; 1997b). Trois grandes ruptures sont en cours : celle avec la vision linéaire qui fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un préalable à tous les autres (Stercq, 1994); le passage de la «lutte contre l'analphabétisme à la promotion de projets

éducatifs auto-centrés» (Bélanger, 2000a); une forme de réconciliation entre écrit et oralité (UNESCO, 1997b, art. n^{os} 11 et 15).

En amorçant la présente recherche, je souhaitais comprendre comment des formatrices et des formateurs de l'éducation non formelle, œuvrant auprès d'une clientèle adulte peu scolarisée, pouvaient contribuer à l'alphabétisme de personnes sans pour autant animer des démarches d'alphabétisation². Deux enquêtes menées, l'une en 1994 dans des organismes offrant des formations préparatoires à l'emploi pour les femmes (Bélisle, 1997a), l'autre en 1997 dans des organismes d'insertion professionnelle notamment (Bélisle, 1998a) indiquaient que les organismes d'insertion sociale et professionnelle proposaient des activités régulières de lecture et d'écriture aux participantes et aux participants. À la suite de ces travaux et d'autres recherches menées en éducation non formelle, je postulais que les organismes d'insertion pouvaient contribuer au maintien et au développement des capacités de lecture et d'écriture, c'est-à-dire à l'alphabétisme de participantes et de participants. Compte tenu de ma connaissance de l'éducation non formelle, je pensais que le rapport à l'écrit des formatrices et des formateurs pouvait influencer celui des adultes en formation, mais je constatais que j'avais une connaissance éparse de ce qu'était le rapport à l'écrit et de ce que pouvait être le rapport à l'écrit des acteurs de l'insertion. Mon travail de pigiste en réalisation d'outils de formation conçus, expérimentés et diffusés notamment dans les milieux de l'insertion ne me permettait pas de m'arrêter longtemps à ce genre de questions.

Le questionnement de départ était donc imbriqué dans un mélange d'intuitions, de constats, de curiosités, de lectures politiques ou idéologiques, professionnelles et savantes et de travaux empiriques dans le milieu large de

² Tel qu'il est annoncé dans l'introduction, cette thèse est intentionnellement rédigée à la première personne du singulier. La pertinence de cette pratique narrative est présentée au quatrième chapitre.

l'insertion sociale et professionnelle. Ce questionnement était nourri de discussions sur les pratiques émergentes dans l'éducation non formelle qui favorisent l'appropriation de l'écrit sans être, et devoir être, des activités d'alphabétisation. Ces discussions étaient en filigrane d'un projet de recherche international sur les innovations en éducation des adultes, projet initié et animé de 1993 à 1996 par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) et la Fondation allemande pour le développement international (DSE) (Mauch et Papen, 1997), auquel je participais à titre de praticienne de l'éducation des adultes.

Les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), avec lesquels j'étais déjà familière, indiquaient que les jeunes adultes sans diplôme étaient parmi les groupes à risque de voir leurs capacités de lecture décliner s'ils ne poursuivaient pas des activités de lecture (Statistique Canada, 1996). Il paraissait donc pertinent de connaître celles que leur proposaient les organismes communautaires d'insertion d'autant plus que les organismes communautaires d'insertion à l'intention spécifique des jeunes gens de 16 ans et plus connaissaient une période de croissance sans précédent au Québec. Il paraissait pertinent socialement de choisir ces organismes comme terrain de recherche.

Pour tenter de préciser l'objet de recherche à privilégier, mon attention s'est portée sur plusieurs éléments souvent assez peu documentés et articulés scientifiquement. Les préoccupations de départ étaient au croisement de questions très chargées politiquement et sur lesquelles le discours social et l'opinion sont abondants : désengagement de l'État par le soutien aux organismes communautaires, jeunesse, abandon scolaire, accroissement de la demande sociale pour l'éducation tout au long de la vie dans un contexte de société du savoir, crise de la lecture. L'objet de recherche a été constitué en tenant compte de ce discours social et en conservant, autant que possible, une distance critique d'avec lui.

2. ÉDUCATION EN MILIEUX COMMUNAUTAIRES D'INSERTION

La recherche sur les milieux communautaires québécois a été associée à trois courants : le courant culturel, le courant économique-politique et le courant politique (Favreau, 1989, p. 236). Le courant culturel s'est intéressé notamment aux valeurs des acteurs, sujets actifs des mouvements sociaux et à leurs pratiques. Les deux autres courants portent surtout leur attention sur les déterminants structurels. Le courant économique-politique s'intéresse au développement du mouvement populaire – de la société civile, dirions-nous aujourd'hui –, dans ses relations avec l'État et aux stratégies étatiques en matière de politiques sociales. Le courant institutionnel est celui présent dans la sociologie des organisations qui, du moins dans les années quatre-vingt, accordait une grande place à la professionnalisation du secteur et au leadership de professionnels du domaine social dans le développement du secteur communautaire. À chacun de ces courants Louis Favreau associait, en 1989, des thèses fortes : celle de l'intégration du communautaire dans la stratégie étatique, celle de la professionnalisation des milieux communautaires et celle de l'émergence de nouvelles valeurs de certains groupes et collectifs.

Cette analyse des orientations de la recherche sur les milieux communautaires paraît toujours d'actualité. Toutefois, on constate que, dans les écrits scientifiques plus récents sur le secteur communautaire ou associatif, portant spécifiquement sur les organismes d'insertion au Québec et en France, les cadres conceptuels de la sociologie économique et de la sociologie des organisations relèguent en seconde zone les préoccupations plus culturelles dans lesquelles on pourrait étudier la socialisation au sein des organismes, leur culture écrite et éducative. De plus, la recherche de nouveaux créneaux d'emplois, dans les années quatre-vingt, provoque un intérêt nouveau des économistes pour le fait associatif, le tiers secteur, l'économie solidaire et l'économie sociale associés au tertiaire relationnel dont le développement gagne en considération (Laville, 1997a). Ces trois courants de recherche sont présents dans les sections qui suivent, mais une attention

particulière est portée aux pratiques éducatives et aux pratiques de l'écrit relevant de préoccupations plus culturelles.

2.1 Essor du secteur communautaire québécois

Au Québec, les organisations issues des communautés locales ou des communautés d'intérêts se sont associées depuis longtemps à l'éducation, dans son sens large, et se sont longtemps identifiées à des approches déscolarisantes (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982). À l'époque de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA), un moment charnière pour l'éducation des adultes au Québec, on ne parle pas beaucoup encore des organismes communautaires œuvrant en éducation mais des associations volontaires, des comités de citoyens, du mouvement coopératif. L'éducation est imbriquée dans l'action des groupes (éducation syndicale, éducation au coopératisme, éducation politique, etc.).

L'expression « groupes ou organismes communautaires » a été d'abord utilisée dans les milieux de la santé et des services sociaux. Dans ces milieux, c'est avec la politique gouvernementale en matière de services à domicile (1979) que les organismes communautaires reprennent de la place dans le discours gouvernemental (Panet-Raymond et Bourque, 1991)³. Vingt ans plus tard, la consultation de l'année 2000 sur la *Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire* mobilisait des organismes communautaires de secteurs aussi variés que l'insertion sociale et professionnelle, la santé, les loisirs, etc. (Gouvernement du Québec, 2001). Il existerait au Québec plus de 8 000 organismes communautaires (Bourdon, Deschenaux et Coallier, 2000). Dans le cadre de travaux du Collectif de recherche sur les occupations (CRO), nous avons identifié quatre types d'intervention dans les

³ Les organismes communautaires étaient présents avant l'institutionnalisation des services sociaux et de santé. Avec la désinstitutionnalisation, ils reprennent de l'intérêt pour l'État.

milieux communautaires. Les voici avec les pourcentages obtenus à la suite d'une enquête réalisée auprès d'un peu plus de 800 organismes : le service et le soutien (83 %), la défense de droits et des intérêts (20 %), l'action collective pour le changement social (16,8 %), la conscientisation et le partage de savoirs (19,4 %). Bien sûr, un organisme communautaire peut s'identifier à plus d'un type d'intervention (Bourdon *et al.*, 2000).

Au cours des années quatre-vingt, les organismes communautaires québécois de service et le gouvernement commencent à établir entre eux des ententes contractuelles. Ainsi, comme le décrit Gilbert Laroche (1998), les relations sont de plus en plus étroites entre le gouvernement et les organismes communautaires entraînant, chez ces derniers, une professionnalisation et une bureaucratisation de plusieurs services. Peu à peu, les organismes communautaires développent des stratégies diverses pour obtenir un financement gouvernemental qui sera par la suite utilisé, en tout ou en partie, pour « remplir la commande ». L'hétérogénéité du mouvement communautaire québécois est manifeste. Si certains organismes ont une attitude de dépendance face à l'État, d'autres font preuve d'un réel « entrepreneuriat communautaire » adoptant « une logique qui ressemble à s'y méprendre à celle du marché. » (*Ibid.*, 1998, p. 82)

Gilbert Laroche fait état de deux grandes thèses concernant le développement du mouvement communautaire au Québec. La première relève d'un développement discontinu et soutient que « l'action des groupes communautaires s'est progressivement déplacée, au cours des vingt dernières années, de l'idéologique à l'économique et ne se réclame plus d'une contestation sur le mode radical d'un refus de "système" » (*Ibid.*, p. 60). Si on donne du crédit à cette thèse, on peut s'en servir pour mieux comprendre l'invisibilité croissante de l'éducation des adultes dans les programmes d'employabilité mis en place dans les années quatre-vingt. L'identification à l'éducation des adultes s'est faite de plus en plus discrète dans les organismes communautaires qui n'étaient pas financés par le ministère de l'Éducation

du Québec (MEQ). Quant à ceux financés par le MEQ, ils ont été invités à structurer leurs projets dans la logique du MEQ, soit la logique de l'enseignement et non dans « un esprit d'activités collectives, organisationnelles et communautaires » qui les caractérisaient depuis longtemps (Guy Beaugrand-Champagne cité dans Chabot, 2002, p. 61).

La deuxième thèse présentée par Gilbert Larochelle est celle d'Yves Vaillancourt qui décrit les organismes communautaires comme « un vivier privilégié dans lequel émergent le plus fréquemment les analyses et les initiatives les plus prometteuses pour le renouvellement des pratiques sociales » (Vaillancourt, 1988, p. 7). Des organismes communautaires sauraient « se jouer de l'État » en travaillant à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la logique étatique au chapitre du financement et de l'orientation des pratiques. La réciprocité des fonctionnements autant que la ruse sont à l'œuvre, « à l'enseigne du partenariat » (Larochelle, 1998, p. 97). D'autres recherches portant sur le milieu associatif (Laville, 1997*b*) ou, plus particulièrement, sur des Carrefour jeunesse-emploi (CJE) (Assogba, 2000; Lima, 1999) renforcent cette thèse de la cohabitation de plusieurs logiques.

Cette « pluralité de logiques est considérée comme un trait distinctif des associations par la multidimensionnalité des enjeux et des plans d'action en son sein » (Laville, 1997*b*, p. 342). Selon Jean-Louis Laville, pour saisir le phénomène associatif, ou le communautaire contemporain, il est nécessaire de s'écarter de la thèse de Tönnies, reprise par de nombreux auteurs dont Max Weber, qui oppose modernité sociétale et tradition communautaire. Les associations, particulièrement celles qui fonctionnent grâce à l'action bénévole, sont créées et maintenues actives par des acteurs sociaux qui éprouvent le sentiment que les réponses données à un problème social particulier ne sont pas satisfaisantes. L'association s'inscrit dans la sphère publique notamment par le statut juridique d'organisme sans but lucratif (OSBL) et par les actions qu'elle entreprend. Par ailleurs, tout le long de son existence, l'association a à justifier son existence par un travail de légitimation

constant « tant vis-à-vis de l'environnement que de l'intérieur pour impulser et poursuivre l'action collective » (*Ibid.*, p. 340).

Les associations et les organismes communautaires interviennent dans différents domaines. La prochaine section porte plus précisément sur les organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle.

2.2 Organismes québécois d'insertion sociale et professionnelle

Le secteur communautaire québécois œuvrant en insertion a pris son essor dans les années quatre-vingt avec la politique du gouvernement fédéral qui consistait à ne financer la formation que si elle était utile sur le marché du travail (Chabot, 2002). Le contexte et l'environnement de ces organismes n'a cessé de se transformer notamment avec les négociations provinciales-fédérale sur le partage des compétences en matière de formation de la main-d'œuvre. Au cours des années quatre-vingt-dix, le secteur communautaire québécois a connu une plus grande reconnaissance notamment au plan politique ce qui marque une évolution importante dans les mœurs politiques et l'organisation sociale. Ainsi, la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre a obtenu un, puis deux sièges, au conseil d'administration de feu la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) aujourd'hui « remplacée » par la Commission des partenaires du marché du travail, où siègent également les grandes centrales syndicales, les organisations patronales et le gouvernement. En 1998, la Ministre venait d'annoncer la création d'un troisième siège pour cette Coalition. Cette présence peut « révéler une crédibilité en hausse et le besoin accru qu'a la société québécoise de s'appuyer sur les réseaux communautaires dans le relèvement des compétences de la population » (Laberge, 1995, p. 28).

Au cours des années quatre-vingt, l'appauvrissement des jeunes gens et le risque accru de chômage ont mobilisé, au Québec et ailleurs, plusieurs acteurs afin de contrer le paupérisme des jeunes. La crise de l'emploi de cette décennie a affecté tous les groupes d'âges, mais les plus jeunes, les 15-24 ans et les 25-34 ans, ont vu leur revenu diminuer (Deniger, 1996). Le mouvement social défendant les droits et les intérêts des jeunes s'est fait de plus en plus pressant et les ressources jeunesse, dont les maisons de jeunes – lieux de rencontre, d'apprentissage et de conscientisation – s'implantent un peu partout au Québec à l'initiative souvent de jeunes travailleurs sociaux et animateurs (Favreau, 1989, p. 39). Des organismes dits d'employabilité créent des services à l'intention des jeunes adultes.

Malgré une faible amélioration de la situation de l'emploi des jeunes adultes dans les années quatre-vingt-dix (Secrétariat à la jeunesse, 1998), les actions concertées en faveur de leur insertion sociale et professionnelle restent de grande actualité. Parmi ces actions, l'implantation des organismes communautaires dédiés spécifiquement à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes est encouragée. En 1998, moment d'élaboration de ce projet de recherche, les organismes communautaires qui interviennent spécifiquement auprès des jeunes adultes québécois en processus d'insertion sociale et professionnelle sont principalement des Carrefour jeunesse-emploi (CJE), des entreprises d'insertion, des Services externes de main-d'œuvre (SEMO) et des organismes de développement de l'employabilité, membres du RQuODE⁴. Souvent, ces organismes s'identifient, ou sont identifiés, comme des organismes d'employabilité ou de formation de la main-d'œuvre, mais comme certains d'entre eux ne limitent pas leurs interventions au domaine économique et qu'ils intègrent des préoccupations liées à l'éducation, la santé, au logement, aux relations dans la communauté et à la culture, le vocable d'insertion

⁴ RQuODE : Regroupement québécois des organismes de développement de l'employabilité. Ces organismes sont ceux financés à l'origine par les mesures fédérales. Certains de ces organismes ont joué un rôle actif dans la mise sur pied d'un Carrefour jeunesse-emploi dans leur milieu.

sociale et professionnelle utilisé dans les textes officiels des organismes et du gouvernement est ici privilégié. Outre les organismes accompagnant l'insertion professionnelle des jeunes gens, de nombreux autres organismes communautaires interviennent dans des domaines qui contribuent à la participation sociale des jeunes dans le développement local, l'environnement écologique, la culture, etc.

L'ensemble des organismes jeunesse qui interviennent directement ou indirectement en faveur de l'insertion s'identifient et sont identifiés assez inégalement à l'éducation en général et à l'éducation des adultes, en particulier⁵. Par exemple, dans la description des activités du Carrefour jeunesse-emploi de l'Outaouais, Louis Favreau et Benoît Lévesque (1996) ou Lucie Beaudoin (1999) mettent peu en valeur les visées éducatives du milieu étudié, bien qu'ils notent à l'occasion des activités ou des objectifs relevant du domaine de l'éducation non formelle (ex. : plateau de travail, formation à la recherche d'emploi, formation de développement de l'employabilité, etc.). En France, les interventions spécifiques en formation et en éducation des adultes des organismes d'insertion sont plus documentées grâce notamment à des revues comme *Éducation permanente* et *Actualité de la formation permanente* qui soutiennent la publication d'articles de chercheuses et de chercheurs appartenant au milieu universitaire, aux organismes étatiques, aux associations, etc.

Les prochaines sections visent à mettre en valeur la dimension éducative des organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle. La section qui suit présente la notion d'éducation non formelle à laquelle l'éducation en milieu communautaire peut être associée.

⁵ Au Québec, avec l'institutionnalisation de l'éducation des adultes, celle-ci prend une connotation scolaire qui « invisibilise » les actions éducatives de nombreux acteurs sociaux.

2.3 Éducation non formelle

La notion d'« éducation non formelle » est une notion mise de l'avant notamment dans le réseau de l'UNESCO. Dans le langage de l'UNESCO, l'éducation formelle correspond à l'éducation dans un cadre scolaire, à l'enseignement public ou privé. L'éducation non formelle désigne des activités structurées reposant souvent sur l'animation et la formation dans l'action dans des milieux non scolaires, dont les milieux communautaires, et l'éducation informelle désigne des apprentissages faits « sur le tas » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997). L'éducation non formelle est associée souvent à des pratiques éducatives de pays où la formation de base en milieu scolaire n'est pas encore accessible à toute la population. Dans ces cas, c'est le type d'organismes qui mettent en place les projets éducatifs qui détermine s'il s'agit d'éducation non formelle. C'est pourquoi on associe souvent les organismes communautaires qui accompagnent des processus d'apprentissage à l'éducation non formelle. La définition de l'éducation non formelle peut aussi se rapporter à des pratiques éducatives particulières, généralement soutenues par les approches humanistes influencées par la pédagogie de la conscientisation de Paolo Freire ou les pédagogies non directives de la participation comme celle de Carl Rogers.

La notion d'éducation non formelle peut aider à décrire des projets de formation, dans une société comme la société québécoise, où l'école ne peut répondre à tous les besoins et désirs d'apprendre des individus et des collectivités⁶. L'éducation non formelle peut être associée à la formation dans les différents mouvements sociaux, aux projets éducatifs d'organismes communautaires, à la formation syndicale, au mouvement coopératif, aux groupes religieux ou politiques, etc. On

⁶ Les trois séminaires sur l'innovation en éducation non formelle (INNAE) et les études de cas présentées dans l'ouvrage dirigé par Werner Mauch et Uta Papen (1997) font état d'une grande hétérogénéité dans les pratiques, les contenus, les valeurs dans l'éducation non formelle dans le monde. Une seule étude de cas portait sur une expérience, dans les milieux de l'insertion sociale et professionnelle, d'un pays du Nord (Bélisle, 1997a).

trouve d'importantes parentés entre la notion d'éducation non formelle et la « méthode de déscolarisation de l'éducation des adultes » mise de l'avant par la Commission Jean (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982, p. 410).

Une définition scientifique de l'éducation non formelle reste toutefois difficile à établir compte tenu de l'hétérogénéité des expériences et des intérêts des acteurs qui peuvent s'y associer ou y être associés. On peut toutefois identifier des caractéristiques qui semblent s'appliquer autant dans les pays du Sud que les pays du Nord : absence de tests à l'inscription ou de preuves de connaissances préalables, entrées continues, importance des savoirs partagés au sein du groupe, hétérogénéité des connaissances pratiques et théoriques des individus, hétérogénéité d'âges (parfois de jeunes enfants sont avec des adultes), auto-évaluation et proximité des situations de la vie quotidienne (Escot, 1999; Mauch et Papen, 1997; Narang, 1992). L'implication des individus dans une situation sociale commune est souvent le facteur de regroupement en éducation non formelle. De nombreux organismes actifs en éducation non formelle ont une mission qui vise d'abord la résolution de problèmes individuels et collectifs, la formation étant au service de l'action. L'éducation non formelle est associée à des milieux non scolaires ayant une marge de manœuvre assez grande dans la création de programmes ou de projets de formation. Ces organismes peuvent établir des collaborations étroites avec des partenaires issus de l'éducation formelle notamment ceux de l'enseignement supérieur (Mauch et Papen, 1997).

Une autre différence que des auteurs évoquent pour distinguer l'éducation non formelle de l'éducation formelle – la première est définie par rapport à la deuxième, rarement l'inverse – est le fait que l'une vise l'enseignement de connaissances formelles et l'acquisition d'une logique formelle (en référence implicite à la théorie piagétienne) alors que l'autre s'appuie souvent sur les apprentissages informels des personnes, les aide à tirer des leçons de leurs expériences, à apprendre dans l'action en répondant à des besoins quotidiens (avoir de l'eau, éviter la violence familiale, assurer son gagne-pain, etc.). Toutefois, les

réformes proposées par la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (Delors, 1996) de passer de l'enseignement à l'apprentissage, réformes en cours au Québec notamment par la pédagogie du projet, l'approche par compétences et l'attention portée au transfert des apprentissages (Tardif 1998; 1999), rend ces distinctions un peu moins opérantes qu'avant. La façon de laisser place aux émotions et à la subjectivité dans l'apprentissage et l'élaboration de savoirs pourrait toutefois être une distinction qui demeure.

L'humanisme scientifique, sur lequel repose notamment l'école québécoise, donne une fonction pratique aux sentiments sans concevoir qu'ils puissent avoir une validité cognitive (Faure, 1972). Des expériences en éducation non formelle laissent entrevoir que, dans des contextes particuliers, notamment celui d'un groupe composé par des personnes partageant une expérience similaire, l'émotion peut contribuer à l'apprentissage⁷.

Selon Jean-Pierre Boutinet, la vie contemporaine est caractérisée par un versant hédoniste de confort et un versant héroïque. Ce versant héroïque est constitué de situations difficiles et déstabilisantes qui ont un statut d'épreuve et incitent au dépassement de soi (situations limites prévisibles ou imprévisibles) et des situations dramatiques qui relèvent de l'exceptionnel et qui impliquent un risque de sa propre vie et la mobilisation des mécanismes de survie (situations extrêmes) (Boutinet, 1998a, p. 193). Les épreuves (rupture amoureuse, suicide d'un ami, etc.) et les situations extrêmes (tentative de suicide, agression armée, viol, etc.) ne sont pas programmées comme les épreuves scolaires et elles sont souvent antérieures à la participation à un projet d'éducation non formelle, en milieu associatif, en CLSC ou ailleurs. Les émotions ressenties lors de situations limites ou de situations extrêmes

⁷ Voir notamment à ce sujet les études de cas du Chili (Bastias et Saavedra Diaz, 1997) et de l'Inde (Nirantar, 1997) de *Making a Difference : Innovations in Adult Education* (Mauch et Papen, 1997).

sont souvent taboues ou exclues de l'éducation formelle alors qu'elles peuvent jouer un rôle dans l'action et dans l'apprentissage. Ce propos fait écho à la thèse sur les marqueurs somatiques (Damasio, 1995) où « pour la première fois, un cognitiviste affirmait que l'émotion était essentielle dans le raisonnement, non pas pour le troubler ou le fausser, mais pour le conduire à une décision adéquate » (Chapelle, 1999).

Les émotions pourraient, dans certaines expériences d'éducation non formelle, occuper un rôle central dans la démarche cognitive. L'écrit, dans ces contextes d'éducation non formelle, pourrait aider à faire le point sur des expériences ou à trouver des mots pour dire l'émotion vécue jusque-là indicible. « La chose la plus importante pour moi, ça été les mots. Découvrir tous ces mots pour parler de mon expérience personnelle, pour donner une valeur et du sens à ma vie », dit une participante à une démarche de reconnaissance dans un organisme communautaire d'insertion professionnelle (Bélisle, 1997a)⁸. Les démarches de reconnaissance, selon les animatrices et les animateurs de différents secteurs de l'éducation des adultes, jouent un rôle majeur dans le renforcement de l'estime de soi de personnes peu scolarisées (Bélisle, 1998a). Comment cela se vit-il, se passe-t-il, dans les pratiques éducatives des organismes communautaires d'insertion ? La recherche scientifique québécoise ne s'est pas encore intéressée à cette question, mais on verra plus loin, à partir notamment d'une recherche-action française (Biarnès et Azoulay, 1998), que la reconnaissance des compétences faite dans une perspective éducative rencontre de nombreux écueils. Pour le moment, la prochaine section fait le point sur les connaissances sur les pratiques éducatives des organismes d'insertion québécois.

⁸ La citation provient de la version de travail en langue française d'un texte traduit et publié en anglais.

2.4 Pratiques éducatives des organismes québécois d'insertion

En 1998, au moment où le présent projet de recherche a été conçu, les écrits scientifiques portant sur des travaux empiriques au Québec fournissaient peu de connaissances spécifiques sur les pratiques éducatives des organismes communautaires d'insertion. Toutefois, une équipe de l'Université Laval (Leclerc, Comeau et Maranda, 1996) s'est intéressée aux contenus de formation de programmes d'employabilité. Elle a analysé le discours de documents officiels produits par des acteurs québécois et canadiens de l'insertion, soit le répertoire publié par le Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (RQuODE) et faisant état des missions et services de ses 47 organismes membres⁹, ainsi que 16 programmes ou ensembles de pratiques dont certaines sont susceptibles d'être utilisés en milieux communautaires. Par exemple, le modèle du *Trèfle chanceux* de Jacques Limoges (1991) ou le programme *Transitions professionnelles* de Danielle Riverin-Simard (1993) y sont analysés. L'analyse ne permet toutefois pas de distinguer les prescriptions et le discours officiel des pratiques réelles¹⁰ et de distinguer les contenus les plus prégnants dans les milieux communautaires.

Parmi les contenus de formation identifiés par l'équipe de l'Université Laval, l'apprentissage de méthodes de recherche d'emploi (bien utiliser un *curriculum vitae*, rédiger une lettre de présentation, passer une entrevue, etc.) est identifié comme le contenu de formation le plus répandu dans les programmes visant l'employabilité (Leclerc *et al.*, 1996). Les autres contenus de formation les plus

⁹ Plusieurs membres du RQuODE s'identifient comme organismes communautaires. Le RQuODE est membre de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre.

¹⁰ Dans cet article de 1996, l'équipe de l'Université Laval utilise l'expression « pratiques d'employabilité » de façon fort discutable puisque son corpus est constitué de documents officiels. Dans un article qui fait suite au premier, l'équipe limite son utilisation du terme « pratique » pour désigner des pratiques réelles (Leclerc, Bourassa, Maranda et Comeau, 1997).

répandus sont « la recherche d'une compatibilité personne-environnement, la connaissance des milieux de formation et du travail, l'application d'un cheminement logique et séquentiel, l'actualisation de son potentiel et la connaissance de soi » (*Ibid.*, p. 119).

Pour analyser les fondements de l'intervention éducative en groupe des programmes d'employabilité, l'équipe de l'Université Laval s'est inspirée d'une classification utilisée en travail social avec les groupes en identifiant trois modèles : le modèle développemental (développement personnel et actualisation de soi), le modèle de réciprocité (aide mutuelle) et le modèle à buts sociaux (conscience sociale et engagement dans le changement social). Selon l'analyse faite du discours officiel des programmes visant l'employabilité, le modèle développemental d'intervention de groupe domine largement. Dans ce modèle, les organisations mettent de l'avant une vision normative et individualisante du développement humain et de l'intégration en emploi, laissant entendre que le chômage est une responsabilité essentiellement individuelle. Le travail d'animation de la pédagogie non directive est délaissé et les acteurs s'autorisent de nombreuses interventions de transmission de connaissances. Chantal Leclerc et ses collègues incluent dans ce modèle les activités visant la connaissance de soi et le renforcement de l'estime de soi puisque, selon eux, ces activités reposent sur une présupposition « que certaines attitudes et compétences sont meilleures que d'autres, par exemple, être vraiment soi-même, faire preuve d'autonomie et de réalisme, se responsabiliser et se fixer des buts » (*Ibid.*, p. 111). Ce modèle aurait gagné en popularité dans les formations de groupe depuis la récession de 1982 et aurait supplanté les approches humanistes plus répandues dans les années soixante-dix (*Ibid.*, p. 123).

Une recherche plus récente (Tremblay, 2001) portant sur les politiques d'emploi à l'intention des jeunes du Québec précise que l'approche individualisante est souvent celle des programmes gouvernementaux et que les documents officiels des organismes communautaires adoptent cette approche pour pouvoir obtenir un

renouvellement de subvention, sans que soient mises en valeur toutes les interventions des milieux communautaires. Ces derniers auraient deux types d'interventions. Le premier type regroupe les interventions adaptées aux besoins de formation des individus et du groupe. Ce type d'intervention est individualisante et mise sur le développement de l'employabilité des individus, seuls ou en groupe. Le deuxième type d'intervention viserait à créer un soutien direct à l'insertion – comme le font les entreprises d'insertion – et s'appuierait sur une conception de l'insertion qui tient compte des facteurs personnels, institutionnels et culturels qui conditionnent l'accès à l'emploi. Les organismes communautaires joueraient alors un rôle dans le développement de la « capacité d'une collectivité à générer du développement économique et des emplois » (*Ibid.*, p. 152).

Divers entretiens avec des acteurs de milieux communautaires d'insertion québécois (Bélisle, 1997a; Bourdon et Bergeron, 1997) confirment, dans le domaine de l'éducation non formelle, la thèse d'Yves Vaillancourt sur des initiatives porteuses de renouvellement de pratiques sociales. En effet, il y aurait dans ces milieux des explorations diverses de nouvelles approches de formation. Dans une recherche au sein des SEMO, on a constaté que l'innovation dans les approches éducatives relève en grande partie d'un contact quotidien avec des personnes qui ont de nombreux problèmes à trouver un emploi stable.

[...] l'obligation de desservir une clientèle qui éprouve des problèmes d'intégration en emploi particulièrement aigus force les corporations SEMO à ne pas limiter leurs actions aux individus les plus près d'une intégration réussie, pour lesquels des procédures relativement standardisées peuvent être suffisantes, mais à travailler avec des difficultés complexes, souvent multiples qui requièrent la plupart du temps des approches créatives et adaptées. (Bourdon et Bergeron, 1997, p. 83)

Si ces différentes recherches sont mises en relation (Bélisle, 1997a; Bourdon et Bergeron, 1997; Leclerc *et al.*, 1996; 1997; Tremblay, 2001), on peut faire l'hypothèse que les organismes communautaires québécois d'insertion sont actifs en

innovation éducative et que des approches peuvent faire appel, plus que les textes officiels le laissent penser, à la réciprocité et à des projets collectifs. Toutefois, comme on le verra dans la prochaine section, les résultats de recherches empiriques en France et en Belgique¹¹ font état d'une grande hétérogénéité des publics, de provenances des formatrices et des formateurs, des objectifs de formation et des méthodes éducatives, hétérogénéité qui ne manque pas d'influencer les pratiques éducatives.

2.5 Pratiques éducatives de la Francophonie

Comme au Québec, les organismes qui œuvrent en insertion sociale et professionnelle dans la Francophonie européenne sont diversifiés et les projets mis en place sont hétérogènes, recompositions souvent d'univers d'influences disparates (Groupe Missile, 1996; Maroy, 1997; Martini, 1997; Revuz, 1993; Schwartz, 1998). Dans les organismes visant l'obtention de stages dans les entreprises, la commande publique met l'accent sur l'obtention de stages individuels et la logique éducative est toujours en risque d'être expulsée par une logique de placement (Martini, 1997, p. 96). Le secteur associatif (l'équivalent français ou belge du secteur communautaire québécois) module plusieurs de ses pratiques de formation pour se rapprocher de ses publics, tenir compte de leurs réalités socioculturelles et penser la formation en fonction d'eux. Le secteur associatif accorde généralement une plus grande crédibilité aux demandes des participantes et des participants que les milieux scolaires de l'éducation des adultes (Maroy, 1997, p. 9). D'autres travaux s'inscrivent aussi dans cette voie (Martini, 1997).

¹¹ Dans le domaine de l'insertion, les échanges québécois sont plus fréquents au sein de la Francophonie (France, Belgique et Suisse) que vers le Canada anglais ou les États-Unis. Par exemple, le Réseau des Carrefour jeunesse-emploi du Québec et des CJE ont des liens et des échanges avec les Missions locales françaises, des collaborations sont établies sur le terrain dans le cadre de colloques professionnels et de missions de travail.

Toutefois, la « forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994) caractérise bon nombre d'interventions éducatives dans le secteur communautaire notamment parce que les participantes et les participants font des demandes pour des activités de formation qu'ils connaissent déjà et qui relèvent de la forme scolaire. C'est du moins ce qu'a constaté Christian Maroy en Belgique qui précise que cela peut aller jusqu'à l'abandon de démarches, comme le projet collectif, au profit d'une progression plus scolaire (1997, p. 16). Cette demande scolaire peut aussi se traduire par des demandes de dictées ou d'exercices de calcul (Auriol et Jarry, 1996; Biarnès et Azoulay, 1998). Selon Guy Vincent et ses collègues (1994), la forme scolaire ne cesse de s'étendre et de se généraliser pour devenir le mode de socialisation dominant de nos formations sociales. Les associations voient également les jeunes adultes les aborder dans un rapport de consommation qui les éloigne considérablement de la relation militante à l'origine de l'éducation populaire. C'est particulièrement chez les non-diplômés qu'on trouve les plus grands consommateurs de politique d'insertion (Rochas, 1998; Werquin, 1996). Ceci s'explique en partie du fait que les jeunes diplômés sont plus facilement admis aux formations qualifiantes mises sur pied par les organismes d'insertion et auraient ainsi plus rapidement accès au marché de l'emploi. Patrick Werquin constate que les personnes qui participent à plus de deux mesures d'insertion sont généralement « très défavorisées quant à la possession d'un diplôme » (1996, p. 131).

Dans un contexte où les prescriptions semblent dominées par un modèle développemental (Leclerc *et al.*, 1996) et que le retour à la forme scolaire guette les formatrices et les formateurs (Maroy, 1997), que sait-on du rapport au travail et de la pensée de ces derniers ? La prochaine section s'intéresse à cette question.

2.6 Formatrices et formateurs de l'insertion

Contrairement aux travaux scientifiques sur la pensée des enseignantes et des enseignants qui s'intéressent notamment aux savoirs, représentations, croyances, images et réflexions des acteurs de l'éducation (voir notamment Tochon, 1993), on commence tout juste à s'intéresser aux savoirs, dispositions et rapport au travail des personnes œuvrant dans les milieux communautaires et accompagnant les parcours d'insertion des jeunes gens et les apprentissages qui y ont cours.

À partir de l'analyse d'une cinquantaine d'entretiens qualitatifs avec des formateurs œuvrant avec un public en difficulté d'insertion, des coordonnateurs et responsables d'organismes, Frank Martini identifie trois éléments qui sont apparus massivement dans le discours des acteurs. Le premier est un sentiment de non-reconnaissance du travail accompli. Ce sentiment est nourri par la précarité de leur propre emploi et le manque de perspectives dans leur cheminement professionnel jumelés à l'invisibilité d'une part importante des résultats de leurs interventions, qui ne peuvent se traduire en termes de placements ou de retour aux études des personnes les plus démunies (Martini, 1997).

Un deuxième élément qui caractérise le rapport au travail des formatrices et des formateurs est qu'ils sont au centre de « contradictions sociales lourdes » (*Ibid.*, p. 96). Plusieurs recherches indiquent que les formatrices et les formateurs travaillant avec un public qui a des difficultés d'insertion sont appelés à gérer des attentes multiples, et souvent contradictoires, venant de trois groupes distincts : les organismes qui les embauchent, les bailleurs de fonds, les stagiaires (Groupe Missile, 1996; Leclerc *et al.*, 1997; Maroy, 1997; Martini, 1997; Revuz, 1993). Les formatrices et les formateurs sont tiraillés entre l'impératif de placements dans un marché de l'emploi qui n'offre plus d'emplois typiques aux personnes peu scolarisées et la rencontre, réelle, avec des jeunes adultes qui les touchent et dans lesquels, parfois, ils se reconnaissent. Toutes ces contradictions « se traduisent conjointement

par de l'usure professionnelle et par la difficulté à élaborer, à formaliser l'expérience construite en situation pédagogique » (Martini, 1997, p. 96). Les possibilités d'échanges au sein des équipes, en opposition à la communication bloquée, constituent un « garde-fou » (*Ibid*, p. 95) pour éviter que la tâche ne devienne trop lourde. La demande de communication (généralement orale) et d'échanges préalables à toute décision est un élément majeur de la thèse de Rainer Zoll sur la mutation socioculturelle chez les jeunes (1992). On peut aussi faire un lien entre ce constat empirique et les travaux de Christophe Dejours sur la souffrance, le silence et le mensonge au travail (1998) et d'autres travaux sur le langage et le travail¹².

Le troisième élément qui semble caractériser le rapport au travail des formatrices et des formateurs de l'insertion est le fait que quasiment aucun d'entre eux ne se définit spontanément par le contenu de ses interventions, mais par le public avec qui il travaille. L'identification à la clientèle apparaît d'ailleurs comme un élément caractéristique de ce type d'intervention et est liée à la grande crédibilité accordée au point de vue des participantes et des participants (Maroy, 1997). L'identification aux participantes et aux participants a été repérée ailleurs comme une des conditions favorables à l'innovation en éducation non formelle. Cette identification fait appel à une capacité de reconnaître des caractéristiques communes mais aussi des éléments de différenciation, parmi et avec la clientèle (Bélisle, 1997a). L'identification au public se reflète dans les relations interpersonnelles qui occupent une place centrale dans les pratiques des formatrices et des formateurs œuvrant auprès de publics dits en difficulté (Martini, 1997; Revuz, 1993). La demande affective est particulièrement importante chez les participantes et les participants plus jeunes et la « gestion de l'implication subjective » (Martini, 1997, p. 93) est essentielle à la professionnalisation. C'est l'expérience pratique qui favorise la régulation de cet exercice délicat.

¹² Voir le n° 120 de la revue *Éducation permanente*, «Écriture, travail, formation» (1994).

Dans les professions en orientation (conseil d'orientation ou psychologie du travail) qui relèvent d'une spécialisation universitaire, la question de l'identité professionnelle se pose différemment. Ici, les intervenantes et les intervenants sont détenteurs d'un titre professionnel reconnu socialement et ils disposent d'outils de travail reconnus par la communauté scientifique, dont les nombreux tests psychométriques. Pourtant, celles et ceux qui travaillent auprès des clientèles plus démunies constatent souvent l'inadéquation de ces outils standardisés avec la plupart des réalités de leur clientèle (Bélisle, 1997a). Si les outils associés à sa profession renforcent l'identité professionnelle (Lehoux, Sicotte et Denis, 1998), leur remise en question la fragilise.

Il y aurait beaucoup à dire et à comprendre sur l'ambivalence des conseillers, tiraillés entre ce que les outils promettent d'efficacité technique indiscutable, et donc d'expertise socialement reconnue, et la conscience intime que ce qu'ils tentent de débrouiller au quotidien est beaucoup plus compliqué que ce que les « outils » permettent de saisir, mais aussi beaucoup plus conflictuel tant sur le plan intrapsychique que sur le plan social. (Revuz, 1993, p. 53)

Les outils standardisés appartiennent au premier registre du travail (Schwartz, 1996) et leur utilisation est au cœur du travail réel des formatrices et des formateurs¹³. De plus, l'élaboration et l'expérimentation de nouveaux « outils-maison », est une pratique qui paraît fréquente au sein des organismes d'insertion, même s'ils répètent ce qui existe ailleurs. Cette création agit comme une bouffée d'air, « une des sources essentielles du maintien du plaisir dans l'activité » (Martini, 1997, p.94). Cela se fait généralement de façon très empirique par accumulations successives et, contrairement aux outils standardisés, les « outils-maison »

¹³ Selon Yves Schwartz, il y a deux registres dans les situations de travail. Le premier registre correspond à l'environnement technique. Il est « codifié, matériel, énonçable dans des règles, transmissible ». Dans le deuxième registre s'opère les ajustements, les réinventions partielles des normes et des procédures (Schwartz, 1996, p. 88). On trouve là une parenté avec les concepts de travail prescrit et travail réel (Daniellou, Laville et Teiger, 1983).

contribuent assez peu à la construction d'une identité professionnelle spécifique (*Ibid.*).

La présence des outils dans le travail et le rapport au travail des formatrices et des formateurs de l'insertion indiquent une présence de l'écrit dans leur environnement immédiat de travail. La prochaine section fait le point sur des recherches scientifiques qui s'intéressent à la lecture et/ou à l'écriture dans les approches éducatives en milieux communautaires d'insertion.

2.7 Écrit et milieux communautaires

La consultation des bases de données (Francis et Ovid, principalement) permet difficilement d'identifier des articles ou des ouvrages portant spécifiquement sur les pratiques de lecture ou d'écriture, le rôle de l'écrit ou autres thèmes apparentés dans les milieux communautaires.

Toutefois, la question de l'écrit en milieux communautaires est parfois abordée à l'intérieur de textes sur les pratiques éducatives. Deux études empiriques françaises sont particulièrement intéressantes pour appuyer le choix de mener une recherche dans le domaine de l'alphabétisme dans des milieux ne faisant pas d'alphabétisation. La première est une étude comparative du processus de socialisation de deux groupes de stagiaires de 18 à 58 ans en chômage de longue durée de Didier Auriol et René Jarry (1996). La deuxième est celle de Jean Biarnès et Albert Azoulay sur une recherche-action menée dans un programme PAQUE (Préparation active à la qualification et à l'emploi) auquel des Missions locales, cousines des CJE québécois, ont été associées. Cette deuxième recherche porte précisément sur des actions de formation auprès de jeunes adultes (Biarnès et Azoulay, 1998).

L'originalité de l'expérience associative étudiée par Didier Sauriol et André Jarry repose notamment sur une conception de l'insertion sociale qui passe souvent par l'emploi mais aussi par nombre d'activités quotidiennes qui nourrissent le lien social. Au moment de la co-construction des activités de formation, les stagiaires demandent des exercices d'orthographe, de grammaire, de conjugaison ou de l'aide pour organiser leur pensée par écrit. Ces demandes répètent la norme scolaire, mais selon les chercheurs, les stagiaires qui ont intériorisé « la faute » ne peuvent pas, comme par magie, dépasser ce sentiment en utilisant les mêmes moyens que ceux de la norme scolaire (Auriol et Jarry, 1996, p. 45). Plutôt les responsables de la formation proposent de travailler à partir de l'écrit, mais à partir de documents non scolaires imbriqués dans le lien social et l'identité. Il ne s'agit pas « d'organiser des apprentissages conformes aux attentes normatives dont ils seront toujours très éloignés » mais de faire plutôt des ateliers en rupture avec les exercices scolaires. Ainsi, la formation accorde une attention aux écrits pour lesquels les stagiaires ont développé une certaine attention. « Il s'agit de revues, de livres, d'articles, etc. mais aussi de textes qu'ils ont rédigés : poésies, nouvelles, etc. Ces matériaux doivent faire sens pour les personnes qui les proposent. » (*Ibid.*, p. 45)

La deuxième étude porte sur une recherche-action mettant la reconnaissance de compétences au cœur du processus éducatif. Les auteurs mettent l'accent sur le fait que les savoirs et les stratégies des jeunes gens « étant invisibles pour ceux qui sont reconnus comme devant les évaluer, donc les légitimer, deviennent indicibles par ceux qui les portent. » (Biarnès et Azoulay, 1998, p. 264) Les formateurs comme les jeunes portent rapidement leur attention sur des manques reproduisant ainsi le schéma d'aliénation où le dominé croit que « seules les bonnes valeurs » sont celles du dominant (*Ibid.*, p. 265). Ainsi un jeune qui se croit nul en orthographe demandera des dictées. Pour faire autrement, un double décentrement des modèles scolaires doit être fait : celui du formateur et celui de l'apprenant. La recherche-action mise en place pour permettre ce double décentrement a permis de repérer des compétences à partir d'indices obtenus notamment par l'observation de formateurs généralistes.

Au cours de la recherche, les formateurs montrent des résistances à mettre par écrit ce qu'ils veulent communiquer (sur les micro-gestes observés et les compétences notamment) au jeune après l'analyse avec l'équipe de recherche. L'explication première est un manque de temps et que la mémoire est bonne : « je n'ai pas le temps d'écrire ce qu'on a dit, je le sais cela suffit. » (*Ibid.*, p. 275) Les chercheurs constatent que cette résistance tient à « des causes très intériorisées par l'acteur social » (*Ibid.*). Une de ces causes serait « liée au fait que la majorité des formateurs est issue d'une population ayant elle-même connue un certain nombre de difficultés, voire d'échecs dans son cursus scolaire. » (*Ibid.*) L'autre est la croyance des formateurs « qu'écrire c'est "figer" les choses » (*Ibid.*). Peu à peu les formateurs découvrent que si cela est vrai parfois, ce n'est pas une généralité car dans ce projet, les écrits sont déconstruits et reconstruits en tenant compte des discussions avec chacun (*Ibid.*).

Cette recherche-action, menée en France, montre que l'histoire personnelle des acteurs de l'insertion a un effet sur leur façon d'utiliser l'écrit dans leurs activités professionnelles. Elle laisse penser que les organismes d'insertion embauchent un nombre significatif de personnes ayant rencontré des difficultés scolaires et que ces personnes continuent à associer l'écrit à des demandes scolaires. Elles évitent l'écrit jusqu'à ce qu'elles parviennent à se décentrer du modèle scolaire. Dans le travail de reconnaissance de compétences, le décentrement des formateurs est nécessaire à deux niveaux qui pourraient être étroitement liés : dans leur rapport à l'écrit et dans leur conception du rapport au savoir des jeunes gens en processus d'insertion (*Ibid.*). La prochaine section porte plus spécifiquement sur le travail de reconnaissance dans une perspective éducative.

2.8 Récit et reconnaissance de savoirs

Pour plusieurs adultes en rupture avec l'école, l'apprentissage en projets structurés serait possible s'il y a un changement de perspective, un « décentrement des modèles scolaires » (Biarnès et Azoulay, 1998). C'est sur cette transformation de perspective, ce recadrage, que s'attardent, par exemple, les groupes d'éducation populaire héritiers de l'approche de conscientisation de Paolo Freire (1977). Une autre approche qui aide les adultes de tout âge à se défaire de cette attitude d'élève, et d'élève en échec le cas échéant, est une approche dite d'histoire de vie qui s'intéresse aux apprentissages faits dans toutes les sphères et à tous les âges de la vie. La rédaction de récits se fait par démarche métacognitive à partir de la question « comment me suis-je formé au cours de ma vie ? » (Dominicé, 1996). L'analyse des récits de vie montre notamment que les apprentissages scolaires significatifs pour les adultes sont ceux dans lesquels il y a eu un investissement personnel, investissement rendu difficile par une culture scolaire peu nourrie du quotidien; que l'école a été un univers relationnel marquant et que l'évaluation normative, souvent plus que les activités éducatives, a marqué de façon considérable leur rapport au savoir (*Ibid.*).

À ma connaissance, un seul organisme communautaire québécois œuvrant spécifiquement auprès de jeunes gens expérimente une approche biographique. Il s'agit de Boîte à lettres de Longueuil, un organisme d'alphabétisation populaire qui a élaboré son approche dans le cadre d'une recherche-action-formation menée de 1997 à 2001 (Audet, Daneau, Desmarais, Lefebvre et Trottier, sous presse; Desmarais, 2003).

En éducation des adultes, un récit autobiographique accompagne parfois un document visant la reconnaissance des acquis. Le vocable reconnaissance des acquis est utilisé généralement dans les institutions d'enseignement et se rapporte à ce que les gens connaissent (connaissances) en rapport avec un programme scolaire spécifique alors que la reconnaissance de compétences est utilisée dans l'insertion et

la mobilité en emploi et se rapporte à ce que les gens savent faire et être (compétences), souvent des savoirs non homologués. Au Québec, les travaux précurseurs de Marthe Sanregret sur la reconnaissance des acquis ont inspiré diverses expérimentations dans le domaine. Ces démarches demandaient d'explicitier expériences et apprentissages sous forme de courts récits, d'inventaires, de tableaux et de schémas.

Toutefois, des acteurs de l'insertion sociale et professionnelle œuvrant auprès de personnes peu scolarisées ont jugé ces premières méthodes de reconnaissance des acquis trop exigeantes en matière d'abstraction, de lecture et d'écriture. De plus, elles semblaient peu appropriées pour des personnes souhaitant obtenir un emploi sans passer par des études (Bélisle, 1997a). C'est à partir de cette croyance que les démarches de reconnaissance de compétences *Question de compétences* (COFFRE, ICÉA et Relais-femmes, 1989) et *Nos compétences fortes* (Bélisle, 1995) ont été conçues. Elles font notamment appel à un usage mixte d'inventaires (listes) et de textes courts qui n'ont pas à être mis en récit par écrit. On compte sur les témoignages faits oralement en groupe à partir de guides proposés dans le matériel aux participantes et participants et un projet collectif pour mobiliser les compétences dans des situations nouvelles. Ce projet pourra être mis en récit, à l'écrit ou à l'oral, une fois réalisé. Cette démarche – ou celle dont elle s'inspire (*Question de compétences*, 1989) – n'est pas toujours utilisée dans la perspective éducative des conceptrices et des concepteurs. Les animatrices et les animateurs utilisent généralement certains ateliers, parfois en poursuivant l'objectif central (le développement du « savoir-reconnaître ») de la démarche, mais pas toujours, et le projet collectif est escamoté par plusieurs (Bélisle, 1997a, 1998a, 1998b). Cet objectif et les conditions de réussite semblent plus accessibles au sein des organismes communautaires déjà familiers avec l'approche de conscientisation (Freire, 1977) ou la pédagogie féministe (Solar, 1998), toutes deux des approches critiques et engagées. Les croyances des formatrices et des formateurs ont un poids supérieur sur les

pratiques de formation que la cohérence d'ensemble de la démarche ou que les prescriptions contenues dans le manuel (Bélisle, 1998a).

L'usage de l'écrit pour garder traces des témoignages fait verbalement par les participantes et les participants pourrait être une condition de réussite de ce type de démarche. Une animatrice qui constate le plus d'effets positifs chez les individus, au sein du groupe, de l'organisme et de la communauté, prend beaucoup de notes d'observation dans un journal de bord tout au long des ateliers afin de faciliter le reflet aux participantes et aux participants, sur ce qu'ils disent et font dans l'action au moment du projet collectif, mais aussi de la vie du groupe (*Ibid.*). Cette prise de notes paraît être sensiblement la même que celle recommandée aux formateurs dans la recherche-action mentionnée plus haut (Biarnès et Azoulay, 1998). Dans ces deux cas, on constate que par rapport à d'autres approches de reconnaissance, les personnes peu scolarisées écrivent modérément alors que les personnes qui les accompagnent dans le processus de reconnaissance de savoirs non homologués le font régulièrement. Toutefois, ces deux recherches ne donnent pas de précisions sur les situations d'écriture des animatrices et des animateurs ainsi que le rôle de l'écrit dans les interactions.

2.9 Retour sur la section

Cette section, contribuant à l'élaboration de l'objet de recherche, portait sur l'éducation en milieux communautaires d'insertion, des milieux dont le mandat convenu avec l'État n'est pas l'éducation mais le placement en stage, en emploi ou le retour à l'éducation formelle des participantes et des participants. Si les organismes communautaires d'insertion participent à la mise en œuvre des politiques de main-d'œuvre de l'État par des stratégies diverses, dont certaines relèvent de l'éducation non formelle, ils expérimentent des approches éducatives qui, sans être toujours originales, s'écartent des prescriptions, des programmes, des outils standardisés ou

non et des manuels. Les milieux communautaires accordent généralement une grande crédibilité aux demandes des participantes et des participants et ces demandes peuvent influencer les choix d'orientation des activités éducatives. L'environnement de la formation en milieux communautaires d'insertion est caractérisé par l'hétérogénéité et par la pluralité des logiques d'action. Les formatrices et des formateurs de l'insertion s'y sentent peu reconnus, la complexité de leur travail y est souvent « invisibilisée » par des résultats officiels qui se limitent aux statistiques de placement alors que les effets de leurs interventions dépassent souvent l'obtention d'une place en stage, en emploi ou aux études. L'implication affective des formatrices et des formateurs, dans des relations interpersonnelles avec les participantes et les participants dont l'estime de soi a pu être ébranlée par des situations limites ou extrêmes, demande d'apprendre par essais-erreurs, à doser cette implication. La demande affective est particulièrement importante de la part des jeunes gens en démarche d'insertion. Les espaces et les temps d'échanges au sein des équipes sont nécessaires pour éviter une rapide usure professionnelle. L'écrit, sur lequel repose notamment les prescriptions et le discours officiel des milieux communautaires d'insertion, semble assez peu investi de la part des formatrices et des formateurs.

Peu de pratiques éducatives mentionnées dans cette section s'adressent spécifiquement aux jeunes adultes. Celles-ci sont relativement récentes et peu documentées spécifiquement. Néanmoins, les connaissances actuelles portent à penser que les jeunes adultes manifestent des besoins parfois différents de ceux des adultes plus âgés et que l'intervention éducative des milieux communautaires tente de s'y adapter. Afin de mieux comprendre les enjeux particuliers de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes, la prochaine section fait état de différentes thèses sur le sujet.

3. INSERTION DES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS

3.1 Entrée dans la vie adulte

L'insertion sociale et professionnelle est souvent associée à l'entrée dans la vie adulte, une notion particulièrement difficile à cerner compte tenu notamment de la précarité qui caractérise de plus en plus la vie adulte (Boutinet, 1998a). Les analyses des années quatre-vingt-dix associent généralement l'entrée dans la vie adulte à l'obtention d'un emploi, généralement un emploi typique. Ce modèle centré sur le travail typique domine la plupart des travaux les plus cités sur la jeunesse et l'entrée dans la vie adulte (Olivier Galland, François Dubet et autres). L'univers relationnel, sexuel, domestique traditionnellement associé aux femmes est très peu reconnu comme créateur de lien social et de passage à la vie adulte. Helga Krüger affirme que la recherche concernant la jeunesse « se concentre sur des modèles de vie masculins » (Krüger, 1994a, p. 199). Dans ce modèle, la précarité en emploi est explicitement ou implicitement vue comme un handicap, un malheur qui mène à l'exclusion et à la jeunesse prolongée (Dagenais, 1996; Galland, 1994, 1996; Krüger, 1994b; René, 1993 et autres). On assisterait au développement d'une nouvelle catégorie d'âge, la « jeunesse », catégorie distincte de l'adolescence et de la vie adulte (Galland, 1994, 1996). Il s'agit de la position implicite du *Plan d'action gouvernemental 1998-2001 : Jeunesse Québec* qui s'adresse principalement aux jeunes gens âgés entre 15 et 29 ans (Secrétariat à la jeunesse, 1998).

Une autre interprétation s'inscrit dans une conception de l'être humain amené à se construire et se déconstruire tout le long de la vie (Boutinet, 1998a; Vandenplas-Holper, 1998). Dans ce courant d'idées, la maturité s'acquiert en

situation de vie et les rites de passage apparaissent souvent de façon désordonnée¹⁴. Les travaux de Jean-Pierre Boutinet mettent en lumière les fluctuations, au cours de l'histoire, dans les significations données à l'expression « vie adulte » et l'ambivalence de nombreuses personnes à s'identifier comme adulte. Aujourd'hui, malgré certaines régularités, le parcours typique est de plus en plus éclaté, les itinéraires, les frontières entre les âges comme celles entre les genres, sont de plus en plus floues. Si la « maturité vocationnelle, cette capacité à se réaliser soi-même à travers ce que l'on fait » constitue toujours un attrait, les environnements contraignants et instables propres aux sociétés postindustrielles, en fait « davantage un attribut culturel capricieux qu'une propriété que l'on conserve de façon durable » (Boutinet, 1998a, p. 160). Le jeune adulte est confronté à la façon dont il peut et veut se réaliser notamment dans les deux secteurs traditionnels que sont le travail professionnel et la vie de couple et de famille. La créativité, propre à « l'impétuosité de son âge précoce » (*Ibid.*), serait caractéristique de cette période d'exploration du monde social et de réalisation de soi. L'indicateur d'entrée dans la vie adulte reste flou dans l'ouvrage *Immaturité de la vie adulte*. La sortie de la formation initiale est un repère important auquel est associé un « sas d'insertion » qui n'est pas défini (*Ibid.*)¹⁵.

Dans le cadre de ce projet de recherche, j'ai adopté l'idée que l'entrée dans la vie adulte est au centre du processus global d'insertion sociale et professionnelle vécu « sur le tas » et ponctué de projets d'insertion mis en place par les organismes

¹⁴ Jean-Pierre Boutinet traite d'immaturité alors que Christiane Vandenplas-Holper traite de la maturité. Les deux auteurs s'expliquent à ce sujet dans le numéro 3, volume 8 de la revue *Carrièreologie*.

¹⁵ Dans un texte ultérieur, Jean-Pierre Boutinet fixe des frontières d'âge et identifie les jeunes adultes comme étant « récemment insérés d'un point de vue social et professionnel autour de 30-40 ans. » (Boutinet, 2001). Le brouillage observé dans son précédent ouvrage s'est-il dissipé pour qu'une frontière puisse à nouveau être fixée ? Cette classification laisse supposer que les personnes de moins de 30 ans ne sont pas de jeunes adultes. Ceci correspond à la thèse de la jeunesse qui ne cesse de se prolonger.

d'insertion à l'intention des jeunes adultes¹⁶. Sortis de la formation initiale, mis en situation de responsabilité vis-à-vis des gestes qu'ils posent, les jeunes gens qui ne terminent pas leur cinquième secondaire ou qui quittent l'école sans diplôme professionnel font souvent seuls leur entrée dans la vie adulte. Il s'agit là d'un des nombreux « passages existentiels faiblement socialisés » (*Ibid.*, p. 166) que la vie adulte leur réserve et qu'ils peuvent avoir expérimenté auparavant. Le passage est ici marqué par la fin de la fréquentation scolaire obligatoire et une rupture avec une institution sociale majeure. Cette rupture est provisoire ou définitive, personne ne le sait à ce moment-là. Ces jeunes adultes poursuivent leurs apprentissages sous d'autres cieux, sous d'autres modes. Les recherches qui s'intéressent aux stratégies d'adaptation des jeunes gens expérimentant le chômage donnent plusieurs exemples dans ce sens (Schehr, 1999).

3.2 Jeunes adultes non diplômés

La situation économique des années quatre-vingt-dix a eu un effet sur la persévérance scolaire des jeunes et a stimulé la recherche de qualifications scolaires (Deniger, 1996)¹⁷. L'*Enquête sur la population active* de Statistique Canada, de 1997, indique qu'il y a une augmentation de la fréquentation scolaire chez les 15-19 ans et les 20-24 ans (Secrétariat à la jeunesse, 1998). Toutefois, il y aurait, au Québec, près de 30 % de jeunes qui quittent le secteur scolaire des jeunes sans diplôme. Plusieurs d'entre eux feront un retour aux études à titre d'adultes. On estime, en 1994-1995, que 14,7 %, contre 21,1 % en 1986-1987, des jeunes gens n'obtiendront jamais de

¹⁶ La présente recherche a été conçue comme une recherche en éducation des adultes et le vocable « jeunes adultes » traversait tout le texte du projet initial. Toutefois, une fois sur le terrain, j'ai constaté que peu de formatrices et de formateurs s'identifiaient au domaine de l'éducation des adultes et que les jeunes gens les moins scolarisés n'étaient pas toujours perçus comme de jeunes adultes.

¹⁷ On trouve un schéma du système éducatif québécois dans le *Bulletin statistique de l'éducation* publié par le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (n° 18, septembre 2000) disponible à l'adresse Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/bulletin/Bulletin_18.pdf>.

diplôme (Conseil supérieur de l'Éducation, 1997, p. 31) Plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que la variable de genre intervient dans la persévérance scolaire, l'entrée dans la vie adulte et le processus identitaire (Galland, 1994; Kraus, 1998; Krüger, 1994b et d'autres). Les statistiques appuient plusieurs de ces affirmations. Par exemple, le taux d'abandon des études secondaires sans diplôme des jeunes hommes est de loin supérieur (22 %) à celui des jeunes femmes (7 %) (Conseil supérieur de l'Éducation, 1997, p. 36). Ces données incluent les jeunes adultes qui ont fait un retour aux études et obtenu leur diplôme avant l'âge de 20 ans.

François Dubet situe les jeunes qui quittent l'école sans diplôme dans deux catégories distinctes. Les uns sont les « perdants de la compétition scolaire », ils choisissent la sortie pour échapper au stigmate de l'échec avec lequel ils vivent depuis souvent plusieurs années. Les autres, aux échelons moyens du système scolaire, vivent de façon dissociée les impératifs des études et du travail. Ils peuvent adopter une conduite de retraite ou d'abandon des études quand celles-ci paraissent trop éloignées du reste de leur vie. Le conflit entre études et emploi constitue une des pressions propres à l'entrée dans la vie adulte (Dubet, 1996, p. 31). Dans un article plus récent, ce chercheur mentionne les conflits vécus par des jeunes gens qui sont « grands » dans la rue et « petits » quand ils entrent en classe (Dubet, 2001). Selon Madeleine Gauthier, « les motifs du décrochage scolaire sont multiples » (Gauthier, 1997, p. 215). Les difficultés scolaires viennent en premier lieu (43,2 %), le goût ou le besoin de travailler en deuxième lieu (24,8 %). Mais d'autres raisons sont données par les jeunes gens : les contraintes ou problèmes personnels ou familiaux (liés par exemple à une grossesse) (13,7 %); des problèmes divers dont des difficultés relationnelles avec les professeurs (18,7 %) (*Ibid.*)

3.3 Demande sociale d'éducation tout le long de la vie

Le gouvernement du Québec a lancé au début de l'année 2002 sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002). Cette politique, très centrée sur la formation liée à l'emploi et à la nouvelle économie, adopte une perspective d'éducation tout au long de la vie. La notion d'« éducation tout au long de la vie » utilisée par le gouvernement québécois s'inspire de celle mise de l'avant dans le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (Delors, 1996), tout en limitant sa portée. La politique identifie les personnes de moins de 30 ans non diplômés (Gouvernement du Québec, 2002, p. 4) parmi les groupes particuliers pour qui le gouvernement s'engage à trouver des réponses adaptées pour leur permettre de compléter leur formation dite de base, c'est-à-dire celle qui donne accès à « une première qualification professionnelle » (*Ibid.*, p. 9).

La notion d'éducation tout au long de la vie était déjà présente dans le *Rapport Faure* (1972), le précédent rapport international à l'UNESCO sur l'éducation dans le monde. Le vocable « d'éducation permanente » était alors privilégié. Dans le concept d'éducation permanente, la science et la technologie sont « les éléments essentiels de toute entreprise éducative » (*Ibid.*, p. 104) avec comme finalité l'humanisme scientifique. Dans le *Rapport Faure*, la compréhension des procédés scientifiques et l'initiation à la méthode scientifique sont des passages obligés pour participer activement à la civilisation moderne tout en valorisant la pensée dialectique. Sans rejeter l'importance de la subjectivité dans les relations humaines, le *Rapport Faure* l'écarte volontiers du processus d'élaboration du savoir.

Près de 25 ans plus tard, la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, présidée par Jacques Delors, soumet à l'UNESCO un rapport qui reprend plusieurs des thèmes abordés par le *Rapport Faure* tout en les étudiant avec « un sentiment de désenchantement » face au progrès économique et social (Delors,

1996, p. 10). Le *Rapport Delors*, tout en gardant le système formel d'éducation au centre des réformes, juge sévèrement « une certaine illusion rationaliste selon laquelle l'école pourrait à elle seule pourvoir à tous les besoins éducatifs » (*Ibid.*, p. 111). Le *Rapport Delors* reprend le concept d'éducation permanente tout en le rendant plus explicite et en changeant sa dénomination.

À la veille du XXI^e siècle, les missions assignées à l'éducation et les multiples formes qu'elle peut revêtir lui font englober, de l'enfance à la fin de la vie, toutes les démarches qui permettent à chaque personne d'accéder à une connaissance dynamique du monde, des autres et d'elle-même [...]. C'est ce continuum éducatif, coextensif à la vie et élargi aux dimensions de la société, que la Commission a choisi de désigner, dans le présent rapport, sous le nom d' « éducation tout au long de la vie ». (*Ibid.*, p. 107-108)

En 1997, lors de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO, appelée aussi Conférence de Hambourg, les États membres de l'UNESCO ainsi que les organisations de la société civile représentées se sont inspirés des recommandations du *Rapport Delors* pour étoffer des recommandations relevant spécifiquement de l'éducation des adultes. Ils ont mis de l'avant l'importance de créer des contextes alphabètes et de favoriser une culture de l'écrit qui assure une alphabétisation durable, l'éducation tout au long de la vie et la participation, de toutes et de tous, au développement social, économique, culturel et scientifique (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1999; Sutherland-Addy, 1997; UNESCO, 1997a; 1997b). Ces recommandations rejoignent les propos sur la postalphabétisation tenus notamment par Paolo Freire (Freire, 1977), mais qui depuis des années rencontre d'importantes difficultés d'application dans plusieurs pays.

Le rapport de la Commission Delors insiste pour que la perspective d'éducation tout au long de la vie traverse l'ensemble des systèmes éducatifs et suggère aux États membres de favoriser les rapports de complémentarité entre les différents espaces éducatifs (*Ibid.*, p. 120). L'éducation tout au long de la vie lui semble cruciale pour les jeunes gens qui ont quitté l'école sans diplôme. Avec la

« hantise de l'échec scolaire et de sa prolifération » (*Ibid.*, p. 152), la Commission recommande aux États membres de l'UNESCO de repenser l'enseignement secondaire dans une perspective d'éducation tout au long de la vie et de diversification des parcours (*Ibid.*, p. 156). Elle encourage la création de passerelles qui favorisent le retour aux études et fait notamment la promotion de l'éducation non formelle pour les jeunes gens qui ont quitté l'école sans diplôme (*Ibid.*, p. 110) dont un nombre important vit dans la précarité.

3.4 Pauvreté, chômage et précarité des jeunes gens

La nouvelle économie embauche du personnel spécialisé et le bassin d'emplois accessibles aux jeunes gens sans diplôme ne cesse de se rétrécir¹⁸. Les jeunes gens non diplômés sont particulièrement vulnérables au chômage non seulement parce qu'ils n'ont pas de qualification reconnue, mais parce que, dans la course aux places, les jeunes chômeurs les plus instruits acceptent des emplois qui ne correspondent pas à leur qualification, emplois qui étaient occupés auparavant par des non-diplômés (Deniger, 1996; Laflamme, 1996; Secrétariat à la jeunesse, 1998). Jumelées aux effets du chômage, les transformations du système productif ont joué en faveur de la scolarité prolongée. Les postes de travail du secteur industriel, pendant longtemps occupés par les jeunes adultes de milieux populaires ayant des études primaires seulement, sont en décroissance. En 1997, le taux de chômage est de 35 % chez les personnes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires (Conseil supérieur de l'Éducation, 1997, p. 35).

¹⁸ Toutefois, des observateurs constatent un nouveau phénomène où les entreprises, dans le domaine touristique notamment, « débauchent » des jeunes gens avant la fin de leurs études secondaires compte tenu du manque de personnel (Cauchy, 2002).

Les ouvrages portant sur la jeunesse contemporaine s'attardent souvent aux effets de la crise de l'emploi et du contexte économique actuel sur l'insertion des jeunes dans l'emploi typique (Conseil supérieur de l'Éducation, 1997; Dagenais, 1996; Deniger, 1996; Laflamme, 1996). L'emploi typique, en crise depuis quelques années, est caractérisé par la stabilité, la durabilité, l'unicité de l'employeur, le plein temps, une rémunération au moins égale au salaire minimum, la protection sociale, voire une bonne cohérence entre la formation reçue et l'activité exercée (Werquin, 1996). L'emploi atypique, quant à lui, est de durée prédéterminée, souvent à temps partiel et à salaire moindre. Selon Robert Castel, trois phénomènes prennent l'avant-scène sociale : la « déstabilisation des stables », « l'installation dans la précarité » accompagnée d'un néopaupérisme et « un déficit de places occupables dans la structure sociale [...] places auxquelles sont associées une utilité sociale et une reconnaissance publique » (1995, p. 410-412). L'emploi atypique, et le chômage qui lui est souvent associé, est le lot de la majorité des jeunes gens non diplômés stigmatisés par des épithètes divers : handicapés sociaux (Kraus, 1998), inadaptés (Landry, 1995), etc. Selon Sébastien Schehr, la notion de handicap est la pierre angulaire conceptuelle des approches « classiques » du chômage et de la précarité, dont celle de Robert Castel qu'il critique ouvertement¹⁹. Le point de vue de la sociologie du travail, pour qui le travail salarié est l'objet principal de recherche, donne une couleur misérabiliste et fataliste de la vie des chômeurs et des jeunes sans emploi. Le travail salarié, lien social fondateur et lieu d'épanouissement de soi, est, dans cette perspective, « l'horizon indépassable », un « fait social total » qui structure l'imaginaire social et une grande partie des rapports sociaux (Schehr, 1999, p. 22).

Robert Castel, à qui on doit le concept de désaffiliation, soit un « mode particulier de dissociation du lien social » (1991, p. 139), soutient que la pauvreté

¹⁹ Pour une analyse de la notion de handicap en éducation, voir le deuxième chapitre de *Culture écrite et inégalités scolaires* (Lahire, 1993a) et *Du rapport au savoir* (Charlot, 1997a).

consiste en un dénuement économique mais aussi à un isolement relationnel. Il va insister notamment sur le rôle de l'absence de liens familiaux dans la rupture du lien social. Sébastien Schehr se demande : « Être chômeur et vivre des relations sociales riches de sens et d'intensités constituerait-il donc désormais un tabou pour les sociologues ? » (1999, p. 212). De plus en plus de recherches sociologiques bousculent les catégories misérabilistes de la précarité et puisent aux pratiques quotidiennes des acteurs, à leur biographie. On trouve peu à peu un parti pris plus critique face à la vision en noir et blanc de la vie des jeunes gens vivant une situation de précarité. Le travail-emploi n'est plus le seul lieu de réalisation de soi (*Ibid.*, p. 84). Dans sa critique du concept de désaffiliation, Sébastien Schehr affirme notamment que Robert Castel continue de s'appuyer sur les catégories de pensées de l'imaginaire productif. « Cela revient à faire passer la "variable relationnelle" comme un pâle succédané relatif au contrat de travail [...] et à naturaliser par la même occasion les catégories de pensées issues de l'imaginaire productif. » (*Ibid.*, p. 212) Les analyses de Sébastien Schehr s'appuient notamment sur une des thèses de Rainer Zoll, elle-même proche de celles d'Anthony Giddens et d'Ulrich Bech sur la radicalisation de la modernité, la société du risque et l'accélération des processus d'individualisation (devoir d'être soi-même, devoir d'autonomie, etc.) (Zoll, 1992).

Selon Rainer Zoll, les jeunes gens sont au cœur d'une mutation socioculturelle dans laquelle le rapport au travail est bouleversé. Dans sa thèse, le « nouveau modèle culturel » est caractérisé notamment par la réalisation de soi-même comme motivation à agir, la recherche du plaisir (*fun*) au travail et le processus d'individualisation. Ce nouveau modèle, rencontré chez les jeunes hommes et les jeunes femmes, est soutenu par une « éthique discursive », soit un besoin de communication préalable à l'action, à la négociation, que ce soit au travail, dans la vie amoureuse ou familiale, avec les amis, etc. Selon cette thèse, une des difficultés propres aux jeunes gens en quête d'identité est qu'ils ont peu de points de repère compte tenu de ce nouveau modèle culturel tout en étant « confrontés pendant l'adolescence et la post-adolescence à la nécessité de former une identité du moi (Erik

Erikson, 1959) » (*Ibid.*, p. 168). La recherche empirique de Rainer Zoll indique que les jeunes gens ont beaucoup de méfiance face à l'État et face aux institutions, notamment l'agence publique pour l'emploi dont les employés fonctionnent selon l'ancien modèle culturel (*Ibid.*, p. 170).

Le refus de construire du sens sur l'imaginaire productif de « l'ancien modèle culturel » est caractéristique des recherches empiriques contemporaines qui s'intéressent au quotidien des jeunes gens plutôt qu'à leur expérience dans la famille traditionnelle, l'école ou l'emploi typique. Ces recherches s'intéressent à des univers diversifiés comme les bandes de taggeurs ou les réseaux d'amis qui, dans le lien social, la socialisation et l'individuation, prennent plus de place que la famille traditionnelle, l'école ou le travail salarié²⁰. Chez les jeunes chômeuses et chômeurs, on constate qu'il y a « une certaine indépendance des sociabilités par rapport au travail » (Schehr, 1999, p. 321), c'est-à-dire que les sociabilités des uns et des autres ne reposent pas nécessairement ou uniquement sur le travail salarié. On peut en dire autant de la socialisation, des socialisations, qui débordent largement le domaine des institutions comme l'école et la famille. Le prolongement de la période d'insertion des jeunes gens contemporains (Charlot et Glasman, 1998) a donné lieu à la création des organismes d'insertion à leur intention spécifique. Ces organismes sont associés à des espaces intermédiaires entre l'école et l'emploi (Werquin, 1996), qui joueraient « un puissant effet sur la jeunesse » notamment dans une attitude d'acceptation du système de débrouillardise (Russier, 1995, p. 111).

²⁰ Une lecture attentive des itinéraires de jeunes chômeurs (Scherb, 1999; Zoll, 1992 et d'autres) indique que même non diplômés certains jeunes gens poursuivent des activités de réalisation de soi reposant sur l'écrit.

3.5 Retour sur la section

Cette section, dans la poursuite de l'élaboration de l'objet de la recherche, porte sur différentes thèses concernant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes. Ces thèses sont contrastées, certaines adoptent une vision misérabiliste de la précarité des jeunes gens alors que d'autres l'étudient dans la perspective d'une mutation socioculturelle où le travail-emploi ne serait plus le lieu premier de réalisation de soi. Dans le cadre de ce projet de recherche, j'ai adopté l'idée que l'entrée dans la vie adulte des jeunes gens non diplômés était au centre d'un processus global d'insertion sociale et professionnelle vécu « sur le tas » et ponctué de projets d'insertion, relevant de l'éducation non formelle, mis en place par les organismes d'insertion à l'intention des jeunes adultes.

Selon les résultats de l'enquête empirique de Rainer Zoll, les jeunes gens d'aujourd'hui ont beaucoup de méfiance face à l'État et face aux institutions, notamment l'agence publique pour l'emploi dont les employés fonctionneraient selon l'ancien modèle culturel (Zoll, 1992, p. 170). On peut se demander comment les jeunes gens les moins scolarisés, qui sont les plus grands consommateurs de mesures d'insertion, transigent avec les organismes communautaires et quelle relation peut être établie entre les jeunes gens et les formatrices et les formateurs du communautaire. On peut supposer que l'usage qui y est fait de l'écrit joue un rôle dans l'adhésion des jeunes gens aux activités proposées par ces structures marquées par l'hétérogénéité. Si, pour la majorité des jeunes gens les moins scolarisés issus de milieux populaires, l'écrit est associé à l'école – qui est pour la plupart des personnes issues de milieux populaires la première instance de socialisation au livre (Lahire, 1993b) – ou à l'écrit symbole de la bureaucratie (Crozier et Friedberg, 1977; Giraud, 1999), les organismes communautaires les mettent-ils en contact avec des pratiques de l'écrit plus spécifiques à la quête d'identité intimement liée à la période d'insertion, comme l'écrit plus identitaire ?

Comment peut-on penser les pratiques de lecture et d'écriture de milieux communautaires s'adressant spécifiquement aux jeunes adultes peu scolarisés reconnus parmi les personnes les plus à risque de voir leurs capacités de lecture et d'écriture décliner si elles ne les mettent pas en pratique ? Des pistes de réponse à cette question sont présentées dans la prochaine section.

4. RECHERCHES SUR LA LECTURE ET L'ÉCRIT

Deux recherches sur la recherche sur l'alphabétisme/alphabétisation (Institut canadien d'éducation des adultes, 1994; Leclercq, 1995) indiquent qu'elle privilégie souvent les méthodes en alphabétisation et l'évaluation des dispositifs d'alphabétisation. Les autres objets de recherche concernent l'identification et la caractérisation des personnes rencontrant des difficultés avec l'écrit dont les grandes enquêtes statistiques, l'analyse du discours social sur l'analphabétisme/illettrisme, les effets de l'analphabétisme/illettrisme dans l'entreprise et l'économie, les pratiques et processus d'appropriation de l'écrit par les adultes de faible niveau de scolarisation, les pratiques sociales de communication des adultes immigrés peu alphabétisés, les pratiques de lecture et/ou d'écriture des populations françaises dont certaines s'intéressent à des groupes sociaux précis (Leclercq, 1995). Se basant sur ces recensions, on peut penser que la recherche empirique portant sur les pratiques qui contribuent au maintien des capacités de lecture dans des espaces sociaux et éducatifs autres que ceux scolaires ou ceux de l'alphabétisation, soit n'existe pas, soit n'est pas identifiée comme telle et est difficile à recenser.

Les résultats de trois types de recherche sont présentés dans cette section. Des enquêtes statistiques qui servent de référence au Québec sont présentées en insistant sur les résultats concernant les jeunes adultes non diplômés dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), dont il a déjà été question à la première section sur l'origine de ce projet. L'Enquête sur les pratiques culturelles au

Québec est présentée sommairement, car elle n'offre pas beaucoup d'information spécifique concernant les milieux communautaires, les pratiques des gens qui y œuvrent ou celles des jeunes gens peu scolarisés. Le deuxième type de recherche est de type plus clinique alors que le troisième est de nature qualitative et sociologique.

4.1 Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)

4.1.1 *Alphabétisme et société*

La question de l'alphabétisme ou de la littératie est apparue comme une question centrale pour le passage des sociétés industrielles à des économies dites du savoir. Le terme « alphabétisme » a été introduit au Canada avec la publication du rapport canadien de l'EIAA *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada* (Statistique Canada, 1996). Dans le rapport international de l'EIAA, on a préféré le terme « littératie » (Organisation de coopération et de développement économique et Statistique Canada, 1995) à celui d'alphabétisme. En anglais, le terme *literacy* est utilisé pour désigner l'alphabétisme et l'alphabétisation.

Bien que dans le domaine, les débats sur les chiffres et sur les définitions soient nombreux et varient d'un pays à l'autre, les termes « alphabétisme » et « littératie » doivent être distingués de ceux de l'alphabétisation et de l'analphabétisme. Au Québec et au Canada l'alphabétisation désigne généralement les processus d'apprentissage/enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les adultes. L'analphabétisme désigne un phénomène social qui mettrait en lumière les incapacités ou les difficultés fonctionnelles à lire, à écrire ou à compter d'un groupe important de la population adulte. En France, on distingue l'analphabétisme de l'illettrisme. Les personnes dites analphabètes sont celles qui ne connaissent pas l'alphabet et, par extension, n'ont jamais été scolarisées. Les personnes dites illettrées ont été scolarisées, plus ou moins longtemps, et rencontrent

des difficultés importantes en lecture, écriture et calcul. L'attention est ici portée sur le manque alors que la notion d'alphabétisme ou de littératie met l'accent sur les capacités. Au Canada, la recherche sur l'alphabétisme s'intéresse généralement à l'apprentissage/appropriation de la lecture et de l'écriture en situation de vie ou de travail, aux capacités des acteurs et aux contextes sociaux d'utilisation de la lecture et de l'écriture. La recherche sur l'alphabétisation porte plus spécifiquement sur les activités dites d'alphabétisation ou sur les publics fréquentant les organismes d'alphabétisation²¹.

Pour les responsables de l'EIAA, l'alphabétisme, ou la littératie, désigne les capacités des adultes à traiter l'information présente dans les imprimés et autres écrits de manière à ce qu'ils puissent fonctionner dans la société, parfaire leurs connaissances et accroître leur potentiel. Trois catégories de capacités sont définies dans l'EIAA et ont été testées de façon distincte : les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes suivis (articles de journaux, correspondance, fiction, etc.); les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes schématiques (formulaires, cartes routières, tableaux et graphiques, etc.); les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes au contenu quantitatif (calcul de l'intérêt sur un emprunt, bons de commande, etc.). Dans le rapport international, on précise que la définition de la littératie va au-delà des capacités mesurées.

Cette définition tente d'englober un ensemble de capacités à traiter de l'information que les adultes peuvent être appelés à utiliser pour accomplir un grand nombre de tâches différentes au travail, à la maison et dans leur collectivité. On a également reconnu l'importance d'autres types de connaissances et de compétences (notamment le travail d'équipe, les relations interpersonnelles et d'autres compétences en communication) qui

²¹ Au Canada, la recherche sur l'alphabétisme/alphabétisation est soutenue par le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA), une instance du ministère canadien Développement des ressources humaines Canada dont les préoccupations économiques sont bien connues. Le SNA privilégie les projets qui peuvent contribuer à hausser les niveaux de capacités de lecture au Canada.

ne pouvaient cependant être mesurées avec les ressources disponibles. (Organisation de coopération et de développement économique et Statistique Canada, 1995, p. 16)

Cinq niveaux de capacités ont été établis pour chacune des trois catégories, le premier niveau étant celui requérant le moins de capacités (Statistique Canada, 1996). Voici un bref aperçu de ces niveaux :

1. les tâches du premier niveau demandent, par exemple, de repérer un élément familier d'information dans un texte;
2. les tâches du deuxième niveau exigent, par exemple, des déductions simples, la comparaison de données (ex. : choix de réponses), des renseignements sur un formulaire, des opérations mathématiques de base (addition ou soustraction);
3. les tâches du troisième niveau demandent, par exemple, d'apparier plusieurs éléments d'information situés dans différents endroits du texte. En mathématiques, le lecteur aura à faire des déductions pour trouver l'opération appropriée;
4. les tâches du quatrième niveau deviennent beaucoup plus complexes. Par exemple, les textes sont beaucoup plus longs et denses, ils comportent de nombreux éléments de distraction et l'information est plus abstraite. La lectrice ou le lecteur aura à traiter des renseignements conditionnels.
5. les tâches du cinquième niveau font appel à des connaissances spécialisées, des informations conditionnelles. Les déductions de niveau élevé et les éléments de distraction sont nombreux dans les textes de ce niveau.

Dans la présentation des résultats, les auteurs des rapports de l'EIAA jumellent le quatrième et le cinquième niveaux, la proportion de la population se situant au cinquième niveau étant minime et « la distinction entre les niveaux n^{os} 4 et 5 n'était pas justifiable vu la taille de l'échantillon disponible » (Statistique Canada, 1996, p. 25).

Le deuxième niveau de l'EIAA est identifié comme celui où se trouvent « les personnes qui ont appris à se débrouiller dans la vie de tous les jours [...] mais qui auraient de la difficulté à acquérir de nouvelles compétences professionnelles exigeant un niveau supérieur de capacités » (Développement des ressources humaines Canada, 1997, p. 3). Le troisième niveau de l'EIAA, dans les trois catégories de capacités, est considéré dans plusieurs pays comme le seuil à maintenir pour rester

actif dans la nouvelle économie. Les niveaux supérieurs, le quatrième et le cinquième niveau, seraient nécessaires pour certains emplois seulement (*Ibid.*).

Les résultats de l'EIAA laissent entrevoir un lien, d'une part, entre l'utilisation régulière des capacités de lecture au travail et à la maison et, d'autre part, leur maintien et leur amélioration (Organisation de coopération et de développement économique et Statistique Canada, 1995; Statistique Canada, 1996).

Les résultats mixtes [...] montrent que les capacités de lecture et d'écriture des adultes ne découlent pas uniquement des acquis scolaires, mais aussi de l'expérience de vie. Cela sous-entend en retour que les résultats de l'EIAA ne donnent pas une mesure appropriée de l'efficacité de l'éducation [entendue dans le sens d'éducation formelle], mais plutôt une mesure de la culture de la littératie dans une société donnée. (Organisation de coopération et de développement économique et Statistique Canada, 1995, p. 96)

Ainsi, les activités de la vie courante, les activités professionnelles et les activités de formation qui permettent de pratiquer la lecture ou l'écriture peuvent favoriser l'alphabétisme sans pour autant être des activités d'alphabétisation. Les personnes en emploi sont appelées à lire et à écrire, à des degrés divers selon les pays et les secteurs d'emploi, mais celles qui sont sans emploi seraient particulièrement à risque de voir leurs capacités décliner. Le « manque de pratique de la lecture constitue un problème pour de nombreuses personnes sans emploi, étant donné que leurs capacités de lecture sont déjà relativement faibles » (Statistique Canada, 1996, p. 53). D'autres résultats de l'EIAA montrent que 80 % des gens interrogés croient que leurs capacités de lecture sont bonnes ou élevées. La proportion est plus faible quant à la perception des capacités d'écriture. La grande majorité des gens croient toutefois que leurs capacités en lecture et en écriture sont suffisantes pour répondre à leurs besoins quotidiens. Les auteurs du rapport international voient là une confirmation des nombreuses recherches qui montrent comment les adultes, dont le niveau de capacités en lecture ou en écriture est faible, arrivent à s'organiser en faisant appel à des relations de dépendance vis-à-vis d'autres personnes pour combler

leurs besoins de lecture et d'écriture (Organisation de coopération et de développement économique et Statistique Canada, 1995, p. 126-127).

4.1.2 *Alphabétisme des jeunes adultes*

L'EIAA établit une corrélation négative entre le niveau de capacités de lecture (niveau n° 1) et l'âge. Autrement dit, les jeunes adultes pris dans leur ensemble ont des niveaux de capacités plus élevés que leurs aînés (Statistique Canada, 1996, p. 43). Toutefois, comme l'indique le tableau 1, le groupe des 16-20 ans qui ont quitté l'école secondaire sans diplôme possède des capacités inférieures à celles des diplômés et celles des étudiantes et étudiants du même groupe d'âge²².

Tableau 1

Niveaux de capacités de lecture de textes suivis chez les jeunes gens du Canada âgés entre 16 et 20 ans (1994)

Jeunes gens âgés entre 16 et 20 ans	Niveau n°1 (%)	Niveau n°2 (%)	Niveau n°3 (%)	Niveaux n°4/5 (%)	Total (%)
Ayant quitté l'école sans diplôme	*	48	*	*	48
Toujours aux études	16	27	43	14	100
Diplômés	*	24	47	27	98

* La taille de l'échantillon des catégories de jeunes gens âgés entre 16 et 20 ans ayant quitté l'école sans diplôme ou avec diplôme est trop petite pour permettre de produire des estimations fiables. C'est ce qui explique que les totaux ne correspondent pas toujours à 100 %. Adaptation du tableau 1.7 du rapport canadien (Statistique Canada, 1996, p. 34).

Malgré un faible nombre de répondants âgés entre 16 et 20 ans ayant quitté l'école sans diplôme (appelés les sortants) les auteurs du rapport canadien de l'EIAA indiquent que la majorité (48 %) d'entre eux se classent au deuxième niveau de capacités de lecture et d'écriture alors que les autres se répartissent entre les trois autres niveaux. Un plus grand pourcentage de jeunes gens ayant quitté l'école sans

²² Les données sur les jeunes gens de 21 ans et plus ne sont pas disponibles.

diplôme que de jeunes gens toujours aux études (appelés les persévérants) sont de bas niveaux de capacités. « Ce fait suggère que les résultats plus faibles des sortants peuvent avoir concouru à leur décision de quitter l'école sans diplôme; on voit donc que l'alphabétisme peut être un facteur déterminant aussi bien qu'une conséquence du niveau de scolarité atteint. » (Statistique Canada, 1996, p. 35) Même s'ils mettent de l'avant l'importance de la pratique, les auteurs du rapport ne soulignent toutefois pas que les persévérants ont pu avoir de meilleurs résultats parce qu'ils sont toujours dans le monde scolaire qui fait un usage régulier de tests comme ceux de l'EIAA. Selon les analyses de l'EIAA, les jeunes gens non diplômés qui sont sans emploi, ou dans un emploi qui ne leur permet pas de pratiquer leurs capacités de lecture et d'écriture, sont particulièrement susceptibles de voir celles-ci décliner.

La nouvelle économie introduit des tâches de lecture et d'écriture de plus en plus importantes dans tous les secteurs et les environnements de travail feraient davantage place à l'écrit. C'est du moins ce que laisse supposer les auteurs de l'EIAA et d'autres études concernant le marché de l'emploi (Ministère de l'Industrie et du Commerce, 2001). L'EIAA précise que s'il existe encore des domaines d'emploi où les personnes ayant des bas niveaux de capacités en lecture peuvent travailler, il s'agit de secteurs dits en déclin comme le secteur manufacturier. D'autres recherches nuancent ce propos en identifiant des secteurs d'emplois de la nouvelle économie qui reposent sur un nombre limité de tâches faisant appel à la lecture : sécurité, restauration rapide, etc. (Krahn et Lowe, 1998).

Une analyse secondaire des données de l'EIAA indique que les capacités de lecture et les exigences quant à la fréquence d'utilisation de l'écrit concordent assez fréquemment (*Ibid.*). Par exemple, les travailleuses et les travailleurs ayant des capacités faibles – et souvent une scolarité plus courte – ont un emploi qui a des exigences faibles. On remarque que la non-concordance, chez les jeunes gens, va plus dans le sens d'un surplus que d'un manque de capacités. Toutefois, la situation change pour la cohorte des 26-35 ans où il y a un moins grand pourcentage ayant un

surplus de capacités. Cet écart milite notamment en faveur de l'hypothèse qui veut que « ce qu'on n'utilise pas, on le perd ». Nous ne disposons pas de données statistiques québécoises sur les habitudes de lecture des jeunes gens n'étant plus à l'école, mais une étude sur la lecture chez les jeunes du secondaire (Sarrasin, 1994) indique que plusieurs d'entre eux aiment lire. Ainsi, 45 % des jeunes de secondaire quatre et cinq (généralement 15-16 ans) déclarent avoir lu pour le plaisir plus de trois livres dans les quatre mois précédant l'enquête (Paré, 1997). Une enquête dans des collèges français va dans le même sens. Les jeunes lisent pour eux-mêmes dans les ordres d'enseignement où ils peuvent s'impliquer dans leur lecture (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999).

Les sections qui précèdent font état de préoccupations sociales majeures à l'égard des jeunes gens non diplômés. Ainsi, les enquêtes portant sur le chômage, l'abandon scolaire et l'alphabétisme convergent dans une même direction : les jeunes gens qui quittent l'école sans diplôme risquent fort d'être confinés à des secteurs d'emplois en déclin et à la pauvreté. Leurs capacités de lecture en demande dans la majorité des emplois de la nouvelle économie, la vie citoyenne et l'éducation tout le long de la vie, sont peu mises en pratique dans les emplois occupés et se perdent progressivement. Toutefois, les données statistiques concernant les jeunes gens ayant quitté l'école sans diplôme sont partielles, la taille de l'échantillon de l'EIAA étant trop petite pour ce groupe de la population²³.

²³ L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIAA), en préparation, comporte un suréchantillon des jeunes québécois (Loiselle, Charest, Lalande et Garon, 2002).

4.1.3 Alphabétisme et professions

L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), un des deux organismes responsables de l'EIAA, a inscrit ses préoccupations économiques dans l'enquête. Les résultats de l'enquête permettent de lier les activités professionnelles avec les niveaux de capacités de lecture et d'écriture pour tenter de mieux comprendre les réalités du marché de l'emploi en rapport avec les pratiques de lecture et d'écriture (Statistique Canada, 1996, p. 48). Huit groupes professionnels sont identifiés. À titre d'exemple, le tableau 2 reproduit les résultats de l'échelle des textes suivis. Les pourcentages varient légèrement sur les deux autres échelles (textes schématiques et textes quantitatifs).

Tableau 2

Répartition des capacités de lecture de textes suivis selon la profession

PROFESSION	NIVEAU DE LA CNP	NIVEAU N°1 (%)	NIVEAU N°2 (%)	NIVEAU N°3 (%)	NIVEAU N°s 4/5 (%)	TOTAL
Dirigeants et cadres	Aucun	*	23	42	28	93
Professionnels	A	*	15	34	50	99
Techniciens	B	*	26	27	43	96
Employés de bureau	B/C	6	29	51	15	101
Travailleurs de la vente et des services	B/C/D	11	29	35	25	100
Travailleurs agricoles		18	32	37	*	97
Ouvriers qualifiés	C	30	24	33	14	101
Opérateurs de machines	C	28	22	39	11	100

CNP : Classification nationale des professions

* La taille de l'échantillon est trop petite pour permettre de produire des évaluations fiables.

Adaptation du tableau 2.1 de *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada* (Statistique Canada, 1996, p. 48).

Les milieux communautaires de l'insertion comme le reste du secteur des sciences sociales de la Classification nationale des professions (CNP) recrutent un nombre important de personnes diplômées de l'enseignement supérieur. Les formatrices et les formateurs appartiennent à des professions de niveau A (professionnel) ou de niveau B (paraprofessionnel, technique ou spécialisé) de la CNP, des groupes faisant appel à des tâches de lecture du plus haut niveau de capacités. Selon l'EIAA, les professionnels œuvrant dans la branche d'activité

« services personnels », branche à laquelle on peut associer les organismes d'insertion, obtiennent avec ceux de la branche « services financiers » les résultats les plus élevés en termes de capacités de lecture (Statistique Canada, 1996, p. 52).

4.1.4 *Mise en perspective du discours social sur l'alphabétisme*

De façon générale, l'EIAA permet de mieux connaître certains effets de la culture des milieux sur les niveaux de capacités de lecture et d'écriture des individus. Elle ne cherche pas à isoler les apprentissages scolaires qui s'amalgament à des apprentissages non scolaires. Elle s'intéresse plutôt à des éléments de culture, à laquelle l'éducation formelle participe. Les documents utilisés lors des tests sont des documents associés à des tâches dites de la vie courante. À cet égard, les documents-tests de l'EIAA se démarquent des documents didactiques conçus spécifiquement dans une perspective d'éducation formelle. L'EIAA se démarque également des enquêtes canadiennes antérieures sur les capacités de lecture et d'écriture, celle de Southam News (1987) et l'Enquête sur les capacités en lecture et en écriture utilisées quotidiennement (ÉCLÉUQ) (1990) qui mettaient plus l'accent sur le manque. Contrairement à ce que laissent supposer certaines analyses (Ebrahimi, 1998; RGPAQ, 1997), l'EIAA repose sur la notion de capacités de lecture et d'écriture et non sur celle d'analphabétisme.

Toutefois, la forme même de l'enquête statistique reproduit une situation de tests semblable aux tests scolaires (Lahire, 1992a; Besse, 1995). Ce genre d'enquête permet « une lecture scolaire d'une réalité contemporaine », selon une expression de Bernard Lahire au sujet d'une enquête similaire en France (1992).

Voilà en fait ce que nous livre l'INSEE : la vision que pourrait avoir un super-instituteur qui regarderait notre formation sociale de haut et qui pourrait noter, évaluer non pas une classe mais un échantillon représentatif de la population française. Les catégories qui sont utilisées ne sont pas

absurdes en soi, et les résultats qui sont donnés ne sont pas faux en soi, mais ils sont à lire en sachant qu'il s'agit d'une vision scolaire des faits sociaux. (*Ibid.*, p. 63)

Les situations de test de l'EIAA reposent sur des supports écrits qui ne font pas nécessairement partie de l'univers culturel et professionnel des répondantes et des répondants. Par exemple, le feuillet sur la culture des impatientes (Statistique Canada, 1996, p. 102) pour tester les capacités de lecture de textes suivis fait appel à une activité, la culture des plantes d'intérieur, qui n'est probablement pas très courante dans les milieux populaires ou chez le public masculin qui se classe à un niveau inférieur dans les capacités de lecture des textes suivis. Les répondantes et les répondants doivent lire les documents-tests et répondre aux questions dans un contexte de retrait des autres tâches d'organisation, de production ou d'intervention, contexte qui n'est probablement pas habituel à leurs activités courantes de lecture et d'écriture. Même si les tests ne sont pas faits en milieu scolaire, même si les documents ne sont pas des outils didactiques conçus pour l'apprentissage, on peut associer les tâches de lecture et d'écriture qui y sont documentées à la « forme scolaire » (Vincent *et al.*, 1994) car elles s'inscrivent dans un rapport distancié au monde.

L'EIAA documente les exigences des employeurs en termes de fréquence d'utilisation, mais elle ne permet pas de connaître les attentes des employeurs, la complexité des tâches ou l'effet de l'utilisation de l'écrit sur la réussite professionnelle. L'EIAA ne permet pas non plus de voir comment, dans le travail d'équipe par exemple, la mise en commun des capacités de lecture des uns et des autres permet l'atteinte d'un objectif collectif. Une enquête comme l'EIAA ne permet pas de savoir ce qui permet la mobilisation des capacités et, au contraire, ce qui les freine. De plus, l'EIAA adopte une posture épistémologique basée sur l'individualisme et la croyance que tous les individus peuvent et doivent être autonomes vis-à-vis des autres, notamment à l'égard de leurs capacités en lecture et en écriture. L'EIAA ne permet pas de documenter les capacités en lecture et en

écriture mobilisées dans des contextes culturels autres que ceux de la culture qui soutient la nouvelle économie. Finalement, elle ne documente pas non plus les pratiques ordinaires et intimes de lecture et d'écriture des milieux populaires (Lahire, 1993b) ou les pratiques relevant de la « rationalité des décisions » dans les organisations (Crozier et Friedberg, 1977).

D'autres types de recherche permettent de mieux connaître l'investissement subjectif des acteurs dans l'écrit et leurs pratiques de lecture et d'écriture en situation. Quelques-unes d'entre elles sont présentées dans les prochaines sections.

4.2 Enquête sur les pratiques culturelles au Québec

La recherche québécoise sur les pratiques de lecture et d'écriture comme pratiques culturelles est récente et, en 1998, ne documente pas en profondeur les pratiques de lectrices et des lecteurs lisant peu. Le ministère de la Culture et des Communications procède, depuis 1979, à des enquêtes statistiques sur les pratiques culturelles des Québécoises et des Québécois, dont leurs habitudes de lecture. Dans l'enquête de 1994, trois motivations à lire ont été exposées aux répondantes et aux répondants : « l'utilité pour le travail ou les études, la détente et le plaisir de lire, le besoin de se renseigner ou l'intérêt à lire sur un sujet donné » (Ministère de la Culture et des Communications, 1997, p. 73). Les auteurs de l'enquête ont établi une typologie des lecteurs à partir des réponses des personnes ayant déclarées lire « assez souvent » et « souvent ». On trouverait parmi ces personnes « le lecteur pratique » (28 %), « l'amateur de polar » (19 %), « le lecteur discret » qui lit des romans, des biographies et autobiographies (15 %), « le lecteur éclectique » qui s'intéresse à tous les genres (13 %), le « lecteur sérieux » qui s'intéresse à la science, à la technique, à l'histoire et à différents thèmes documentaires, mais pas du tout à la lecture stimulant l'imaginaire et l'émotion (13 %) et, finalement, « le lecteur classique » (12 %) qui s'intéresse à l'art, aux belles-lettres, à la littérature scientifique et philosophique

(*Ibid.*, p. 81-82). Les résultats d'une telle enquête statistique restent très généraux et ne permettent pas de connaître le rapport subjectif à la lecture et à l'écrit.

4.3 Rapport à l'écrit

La question du rapport à l'écrit connaît un intérêt renouvelé en didactique du français où on assiste, au cours des années quatre-vingt-dix, à un passage d'une pédagogie de la lecture à une pédagogie du lecteur (Van Cleeff, 1998). Tout le travail pédagogique ou andragogique qui met la personne au centre du processus d'apprentissage, en fait un sujet apprenant, invite à s'interroger sur son rapport à l'objet d'apprentissage. La question du rapport à l'écrit s'intéresse donc au(x) sujet(s), usager(s) de l'écrit.

Le concept d'appropriation de l'écrit a été introduit au Québec en éducation des adultes par les travaux de Jean-Marie Besse qui a mené des recherches auprès d'un « groupe d'illettrés ». Selon cet auteur, en travaillant avec le concept d'appropriation, on doit s'intéresser aux savoir-faire des personnes, à la comparaison de leurs performances en regard de ce qui a été enseigné mais aussi à leur relation à l'écrit, leurs pratiques de l'écrit, leurs compétences (Besse, 1995, p. 46). Cet auteur précise que le mode d'appropriation de l'écrit est particulier à chacun des adultes rencontrés. Selon lui, les « conduites d'appropriation de l'écrit » débordent largement ce qui se passe à l'école. Ces conduites constituent « un nouvel objet d'étude qui est à construire, par lequel on essaie de comprendre les formes de rencontre entre le *sujet*, quel que soit son âge, et cet *objet* qu'est l'écrit, objet social et culturel tout à la fois, objet langagier et objet à penser » (*Ibid.*, p.48). Cette présence du sujet est fondamentale à la notion de rapport à l'écrit ou, plus largement, à celle de « rapport au savoir » (Charlot, 1997a) qui lui est étroitement lié compte tenu de l'importance de l'écrit dans nos pratiques sociales d'élaboration, d'appropriation et de diffusion du savoir.

Jean-Marie Besse identifie trois grands groupes de dimensions du rapport à l'écrit : les dimensions affectives dont les attitudes vis-à-vis de l'écrit; les dimensions relationnelles et sociales dont les contextes dans lesquels on utilise l'écrit; les dimensions cognitives dont les performances, procédures et stratégies en lecture et en écriture. Chez les personnes dites illettrées, l'écrit sert principalement à la mise en mémoire et leurs attitudes sont souvent rigides face au lire-écrire. Le concept d'appropriation de l'écrit, développé à partir de travaux d'évaluation de capacités en lecture et en écriture de personnes dites illettrées, travaux menés par entretiens et situations de lecture et d'écriture, et non de tests, peut aider à « situer de manière nouvelle le rapport à l'écrit de chacun » (Besse, 1995, p. 88). Le concept d'appropriation de l'écrit est développé en continuité avec celui d'entrée dans l'écrit où les premiers intérêts pour l'écrit sont tissés dans un ensemble de relations, avec les parents notamment. L'appropriation du lire-écrire se distingue de l'apprentissage, de l'acquisition ou de la construction présentes dans les différentes théories de la lecture et de l'écriture. L'appropriation de l'écrit peut être définie comme :

[...] un processus qui débute avant l'école, dans les relations affectives, le contexte socio-culturel, et selon l'équipement bio-physiologique de chacun, qui se modifie au contact de l'institution scolaire, puis continue de se développer chez l'adulte du fait de ses activités personnelles, professionnelles, culturelles et relationnelles et en fonction de la complexification croissante des modalités d'usage de l'écrit dans nos sociétés. (*Ibid.*, p. 88)

Dans sa rencontre avec l'objet écrit, le sujet peut faire face à différents obstacles cognitifs, socioculturels, relationnels et affectifs. « Entrer dans l'écrit, c'est ainsi pénétrer – et s'intégrer – au sein d'une organisation sociale, marquée par des caractéristiques culturelles, techniques, politiques et économiques propres à la société où vit le sujet. » (*Ibid.*, p. 91) Dans cette organisation sociale, l'appropriation de l'écrit « se consolide par une "socialisation" des conduites de lecture et d'écriture et s'étaye de la rencontre active de l'autre » (*Ibid.*, p. 92).

À ceci, on peut se demander si l'écrit, comme objet social, a une place dans les processus d'insertion sociale et professionnelle soutenus par les organismes communautaires ? Comme nouvelles « instances éducatives », c'est-à-dire qui exercent directement ou indirectement des fonctions éducatives dans un système éducatif (Charlot, 1997b), les organismes communautaires dédiés à la jeunesse jouent-ils, directement ou indirectement, un rôle en matière de socialisation à l'écrit ? Ces questions suggèrent de quitter le champ de la psychologie pour s'intéresser à la sociologie de la lecture et de l'écriture dans un effort de précision de l'objet de cette recherche.

4.4 Pratiques culturelles

4.4.1 *Sociologie de la lecture et de l'écriture*

Plusieurs analyses sociologiques portant sur l'écrit abordent la lecture comme pratique culturelle et elles sont marquées par la théorie de la reproduction sociale de la sociologie de l'éducation. L'école, reproductrice des inégalités, n'a pu permettre aux jeunes des classes populaires d'acquérir un nouveau capital culturel lettré. À l'âge adulte, la lecture est envisagée sous l'angle de la distinction et du marqueur social. Les travaux de Pierre Bourdieu sur les pratiques culturelles des Français ont posé d'importants jalons dans la recherche sociologique dans le domaine (Bourdieu et Chartier, 1993).

C'est au début des années quatre-vingt-dix que la fonction de distinction scolaire ou sociale de la lecture sera confrontée par un nouveau courant de recherche qui envisage la lecture, mais aussi l'écriture, comme des activités identitaires ou des pratiques quotidiennes des acteurs sociaux. Sans renier les concepts de Pierre Bourdieu (distinction, marqueur social, pratiques culturelles et sociales), la sociologie de la lecture tente ouvertement de les dépasser. En France les *Premières rencontres*

nationales de la lecture et de l'écriture, qui s'inscrivent dans un engagement ministériel pour contrer la baisse de la lecture, donneront lieu à une réflexion épistémologique majeure (Chaudron et de Singly, 1993). Aux méthodes quantitatives qui mesurent les écarts entre les groupes sociaux, on préfère les entretiens approfondis et les récits de vie pour « découvrir d'autres pans de la pratique » (Singly, 1993, p. 9).

Il devient [alors] possible de parler du lire et de l'écrire en y incluant les pratiques d'écriture ordinaires et les lectures instrumentales. Ainsi il sera possible d'éviter l'erreur qui consiste à ne les compter pour rien et à classer parmi les analphabètes fonctionnels ceux qui ne pratiquent que ces types de lecture ou d'écriture. (Bornemann et Chigé, 1995)

Quelques recherches se préoccupent de mieux connaître les trajectoires sociales de personnes ou de groupes de personnes ayant un faible niveau d'études et désignées comme « illettrées » dans les grandes enquêtes statistiques. On porte une attention à leurs pratiques de lecture et d'écriture, à leur rapport à l'écrit, à leur manière de « vivre ensemble » dans une société ou des milieux où l'écrit est partout. Au Québec, le projet de recherche d'une équipe de l'Université de Sherbrooke sur les pratiques de lecture des « faibles lecteurs » appartient à ce courant de la recherche qui met les acteurs au centre des préoccupations (Hurtubise, Vatz-Laaroussi, Bourdon, Guérette et Rachédi, 2001).

L'attention portée aux écritures quotidiennes autant qu'aux écritures légitimes, scolaires ou institutionnelles, a donné lieu à des analyses fines que les enquêtes statistiques, comme l'EIAA, ne permettent pas. Les capacités d'écriture ne sont pas évaluées dans l'EIAA. Il s'agit d'un « objet encore timidement étudié » (Lahire, 1993b, p. 103). Ces recherches permettent de documenter des modes d'appropriation des textes autres que celui prescrit par le scolaire, mais aussi les perceptions des acteurs vis-à-vis de l'écrit en situation de travail, dans l'action ou les relations. Par exemple, l'écrit par le biais des plans à exécuter, un des outils de base

de la rationalité en milieu industriel, est vu négativement par les ouvriers expérimentés.

[...] dans de nombreux entretiens pointe une critique de l'usage du plan : « regarder le plan, dit un ouvrier, c'est ne pas travailler et, de plus, ne pas faire l'effort de s'en souvenir ». L'écrit est donc pensé comme pouvant détruire ou affaiblir les capacités (valorisées) à mémoriser. Dans cette perspective, le plan, l'écrit ne sont que des béquilles pour la mémoire défaillante des novices, qui ne possèdent pas le travail à l'intérieur, qui n'ont pas le plan « inscrit » en mémoire, et, en fait, pour ceux qui n'ont pas incorporé le mode de montage. (Lahire, 1993c, p. 117)

En s'intéressant aux pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture, Bernard Lahire questionne le concept de « sens pratique » de Pierre Bourdieu qui repose sur l'idée que les stratégies mises en action vont de soi car incorporées (Bourdieu, 1980). La mise en valeur de nombreuses pratiques de lecture et d'écriture ordinaires, comme le calendrier, la liste des choses à faire, l'agenda et la liste des courses, « instruments de mise en forme de notre temporalité » (Lahire, 1993c, p. 126) permet d'affirmer que l'écrit ordinaire donne lieu à des ajustements en situation qu'on ne peut imputer à l'habitus. Les pratiques d'écriture et de lecture ordinaires interviennent souvent lorsque le sens pratique incorporé et la mémoire ne suffisent pas (*Ibid.*). Les éléments suivants peuvent apparaître au travers des situations personnelles – et aussi en emploi – où on fait appel plus spontanément à la lecture ou à l'écriture :

1. une information inhabituelle;
2. des durées à maîtriser qui s'allongent;
3. des pratiques qui se complexifient;
4. un événement, une information, un rendez-vous qui ont un caractère officiel;
5. un événement, une information, qui sont éloignés dans le temps;
6. le sens pratique est déréglé (par exemple, dans le cas d'une dépression) (Lahire, 1993c).

Selon Bernard Lahire, « l'incursion sociologique dans les pratiques d'écriture ouvre une brèche dans l'unité de la théorie de la pratique et du sens

pratique » (*Ibid.*, p. 127). Des travaux récents explorent davantage cette brèche (Lahire, 1998; 2002).

4.4.2 *Pratiques domestiques*

Les pratiques de lecture et d'écriture s'inscrivent donc régulièrement dans le quotidien, l'éphémère et l'action. Les pratiques de lecture non scolaires sont souvent des pratiques dites ordinaires. D'autres sont bannies de l'école et considérées comme des « mauvais genres » (Robine, 2000).

Dans la vie quotidienne, à la maison par exemple, les pratiques de lecture et d'écriture ordinaires sont associées à des activités telles la préparation des courses avec consultation des circulaires et préparation d'une liste, les travaux domestiques avec lecture de recettes, patrons de tricot, livres ou revues de bricolage, la lecture de journaux, la correspondance familiale, la tenue d'un carnet de comptes, etc. Plusieurs de ces pratiques se déroulent au cœur de l'activité domestique et familiale, sans mise en retrait. Elles sont souvent le fait des femmes et la mère est celle qui écrit le plus souvent (Lahire, 1993*b*).

Dans les organismes communautaires, les outils maison peuvent être associés à des pratiques d'écriture ordinaires.

4.4.3 *Pratiques identitaires*

Les pratiques d'écriture et de lecture ordinaires peuvent aussi être associées à l'expression de soi, à l'identité personnelle et à l'identité collective. Par exemple, la lecture de romans ou de livres d'aventure et l'écriture d'un journal intime. S'il demeure sans doute encore des autodidactes qui cherchent à s'appropriier la culture

savante par la lecture, les lecteurs populaires qui lisent des romans choisissent surtout des ouvrages de grande consommation qualifiée parfois par les tenants de la culture légitime de « sous-documentation » (Robine, 2000, p. 235).

Dans une enquête menée auprès de jeunes gens, diplômés du secondaire professionnel, aucun d'eux n'affiche d'infériorité ou de culpabilité vis-à-vis de ces lectures. Celles-ci sont plutôt perçues comme des actes valorisants car il s'agit de lectures libres, contrairement à celles de l'école qui étaient imposées (*Ibid.*). Cette autorisation, que les lectrices et les lecteurs se donnent, marque une rupture avec la forme scolaire et l'usage scolaire de la lecture. Elles n'ont pas un poids culturel comparable à celui des lectures de la culture lettrée. Les livres ne sont pas montrés en bibliothèque, ils circulent dans la famille et parmi les proches. Les recommandations de lecture par des proches sont fréquentes, mais les discussions sur les lectures ne semblent avoir aucun intérêt. Le lecteur populaire « ne lit ni pour exhiber ses livres ni pour en parler » (*Ibid.*, p. 238). Ces lectures s'inscrivent dans un processus d'identification, de proximité avec les personnages (Lahire, 1993b; Baudelot, Cartier et Detrez, 1999; Robine, 2000). Ce processus d'identification permet une meilleure connaissance de soi et la lecture donne des mots, du vocabulaire, pour se penser et se dire (Robine, 2000). Ces pratiques identitaires de lecture appartiennent souvent au domaine de la vie privée.

D'autres pratiques ordinaires d'écriture identitaires s'expriment sur la place publique. Il s'agit des signatures, tags et graffitis, qui sont associés à des pratiques marginales qui permettent d'accéder à une forme de reconnaissance sociale. À la différence de nombreuses autres pratiques ordinaires, taguer est une pratique presque exclusivement masculine (Albert, 1993).

4.4.4 Lecture et écriture dans le monde ouvrier

La lecture et l'écriture ont été, jusqu'à tout récemment, peu associées au travail manuel et ouvrier. Selon une enquête menée en France au début des années quatre-vingt-dix, les situations possibles de lecture et d'écriture professionnelles des ouvriers vont de la lecture de plans à celles de fiches techniques et de manuels. Dans les faits, les ouvriers expérimentés ne sont pas portés vers ces lectures qu'ils peuvent même dévaloriser. Tel qu'il est mentionné plus haut, les documents sont souvent perçus comme « des béquilles pour la mémoire défaillante des novices, qui ne possèdent pas le travail à l'intérieur, qui n'ont pas le plan "inscrit" en mémoire » (Lahire, 1993c, p. 117).

Dans les entretiens avec les ouvriers, on constate que l'écrit est perçu comme utile, dans certains contextes (ex. : la situation de novice), pour sa fonction mnémotechnique. Sa pertinence dans la rationalisation du travail ou dans la formation continue, mise de l'avant depuis quelques années²⁴, est peu apparente pour des ouvriers français au début des années quatre-vingt-dix. Dans les métiers dits de bas niveaux de qualification, les relations avec les collègues sont déterminantes, l'appropriation des postes se fait par observation, « sur le tas » ou par *mimesis* (Lahire, 1993b; Paillé, 1994a).

Lorsque les savoirs et les savoir-faire ne sont quasiment pas objectivés mais, au contraire, indissociables des hommes (des corps) – les anciens – qui les mettent en œuvre, l'apprentissage ne peut se faire que sous la forme d'une *mimesis* [...]. Dans ces modes mimétiques d'appropriation du poste, les sanctions sont des sanctions pratiques. (Lahire, 1993b, p. 41)

²⁴ Dans les pays industrialisés, il y aurait actuellement plus d'adultes inscrits à des activités structurées d'éducation ou de formation continue que de jeunes dans les écoles primaires et secondaires réunies (Bélanger, 2000b).

Les pratiques de l'écrit dans un tel contexte sont assez peu fréquentes et se limitent souvent à la lecture de chiffres répétitifs (ex. : la longueur des planches à débiter), la copie d'énoncés très courts (ex. : le numéro d'un appareil) ou l'écriture de notes brèves (ex. : signalement d'un problème avec une machine). C'est au moment des promotions ou des stages de formation que l'écrit intervient directement renvoyant les ouvriers à des expériences de type scolaire. L'écrit est davantage inscrit dans les métiers de service qui demandent souvent de remplir des documents. Il y aurait plus de variétés de pratiques de lecture ou d'écriture dans les postes où les relations avec les personnes sont nombreuses et où le métier est moins codifié. Ces postes sont généralement occupés par des femmes (*Ibid.*).

Les emplois en milieux communautaires québécois répondent à ces trois caractéristiques (travail relationnel, métiers peu codifiés et occupés majoritairement par des femmes) et les organismes jeunesse intervenant à un moment de la vie où les questions identitaires sont nombreuses (Zoll, 1992), on peut penser que ces milieux ont de nombreuses pratiques de lecture et d'écriture ordinaires.

4.5 Retour sur la section

Cette section, dans la poursuite de l'élaboration de l'objet de recherche, porte sur différents travaux concernant la lecture et l'écriture. Des éléments relevant de la perspective culturelle ont été mis en lumière, même si certains de ces travaux s'inscrivent d'abord et principalement dans une perspective économique ou clinique. La prochaine section revient sur l'ensemble du chapitre en liant chacun des grands thèmes abordés, l'éducation en milieu communautaire, le lien social et l'écrit, et dégage une question centrale et des objectifs spécifiques.

5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objet « écrit » est un objet de recherche complexe qui peut être étudié par de nombreuses disciplines, sous des angles et des paradigmes très variés. En choisissant de porter attention à l'écrit au sein d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle, on ne peut séparer l'écrit ni du lien social ni de la constitution, de la transmission ou de la mobilisation de savoirs dans l'éducation. Étudiés dans un contexte communautaire, ces trois thèmes – l'écrit, le lien social et l'éducation – échappent à une conception binaire des réalités. Ainsi, la maîtrise de la langue écrite ne s'oppose pas à l'analphabétisme. Au travail constitutif du lien social ne s'oppose pas nécessairement l'absence de travail et de relations sociales. À l'apprentissage visé par les maîtres de l'éducation formelle ne s'oppose pas l'absence d'apprentissage.

Les questions à l'origine de cette recherche relèvent d'une approche culturelle des organisations et des pratiques des acteurs. Toutefois, les enjeux économiques et structurels ne sont pas sans lien avec les pratiques des acteurs. Par exemple, les pratiques de l'écrit sont imbriquées dans les phénomènes de bureaucratisation des organismes et de professionnalisation mises en lumière par les analyses structurelles du communautaire. En effet, « le rôle de l'écriture, de la table de travail et du bureau, est essentiel pour le concept de bureaucratie » (Goody, 1986, p. 101). Il ne fait aucun doute, en consultant les écrits scientifiques sur les organismes communautaires ancrés dans l'économie et le politique, que l'écrit est présent dans les relations avec l'État (demandes de subvention, rapports, etc.) et dans les relations au sein de l'organisme (code d'éthique, dossiers pour assurer le suivi collectif des interventions, etc.). Quant aux relations entretenues avec les membres ou la population à qui on offre un service, si elles relèvent en partie de sociabilités primaires et de relations personnalisées, la professionnalisation des intervenantes et des intervenants et l'inscription dans un ordre politique démocratique passent aussi

par des sociabilités secondaires, la solidarité organique, les règles impersonnelles et le contrat.

Compte tenu du faible avancement de la recherche sur les pratiques de l'écrit dans l'éducation non formelle québécoise et sur les pratiques éducatives des milieux communautaires de l'insertion des jeunes adultes, il paraît pertinent d'aborder la présente recherche de façon large afin de pouvoir « suivre » les mêmes acteurs dans plusieurs des espaces et lieux de leur travail communautaire et ainsi tenir compte de la « culture du lien social » qui caractérise la vie associative (Laville et Sainsaulieu, 1997, p. 291). Ceci permet également de tenter de comprendre ce que peut être sa « culture de l'écrit » selon l'expression utilisée à la Conférence de Hambourg (Sutherland-Addy, 1997) et qui entre peu à peu dans les usages dans la recherche sur l'alphabétisme.

Dans cette recherche, la porte d'entrée dans les organismes est la formation en groupe aux jeunes gens peu scolarisés, car il s'agit d'un sous-groupe de la population pour qui le lien social, qu'il soit par le travail ou par d'autres formes de relations au monde, est particulièrement fragile. De plus, en matière d'insertion sociale et professionnelle, les activités de groupe avec des visées éducatives paraissent plus proches de la culture du lien social des organismes communautaires que les rencontres individuelles entre un professionnel et un consultant. Si la formation en groupe n'est pas nécessairement porteuse de reconnaissance et de solidarité – on n'a qu'à penser à des activités de formation en entreprises ou en milieux scolaires – la formation en groupe en milieu communautaire en a tout le potentiel.

Au cœur de cette recherche se trouvent donc les pratiques des acteurs, individuelles et collectives, et non, contrairement à plusieurs des recherches citées précédemment, les structures ou les capacités individuelles testées en dehors des

pratiques courantes. C'est bien une approche globale des pratiques qui est privilégiée. La question de recherche, appartenant résolument à une orientation culturelle, est la suivante :

Quelle est la culture de l'écrit d'organismes communautaires qui proposent, aux jeunes adultes non diplômés, des activités d'éducation non formelle de quelques semaines qui visent le développement de l'estime de soi et l'insertion sociale et professionnelle ?

L'introduction d'une visée relevant du « développement de l'estime de soi », expression courante dans le langage de nombreux acteurs de l'insertion, paraissait opportune afin de recruter des organismes qui portaient une attention à la valorisation des expériences variées des jeunes gens et aux dimensions affectives et relationnelles de l'apprentissage. M'écartant en cela de l'analyse de Chantal Leclerc et ses collègues (1996) qui associe toute activité visant la consolidation de l'estime de soi à des approches individualisantes, je postulais que ces activités avaient le potentiel, en milieux communautaires du moins, de faire place à l'expression de la subjectivité et de l'inter-subjectivité des acteurs, dans une volonté de créer du lien social. Je prenais ici en considération le fait que les pratiques étudiées se déroulaient dans une organisation communautaire « qui ne peut être appréhendée comme une entreprise ou une administration parce que son émergence ne peut être rabattue sur une anticipation de rentabilité ou sur la mise en œuvre d'une disposition législative » (Laville, 1997c, p. 38).

Pour parvenir à cerner quelle pourrait être la culture de l'écrit de telles organisations, il paraissait opportun de porter attention aux pratiques de lecture et d'écriture dans des projets de formation²⁵ menés en groupe, mais aussi aux pratiques

²⁵ L'expression « projet de formation » inclut les projets individuels des stagiaires, le projet organisationnel conçu par les instances décisionnelles de l'organisme et le projet d'action de formation conçu par l'équipe d'animation (Boutinet, 1999).

de lecture et d'écriture des animatrices et des animateurs, en amont et en aval des projets ou, pour reprendre le langage de l'interactionnisme symbolique, en représentation et en coulisses (Goffman, 1973). Ces pratiques sont en partie observables, mais pour en comprendre le sens, la connaissance d'éléments du rapport à l'écrit des animatrices et des animateurs, mais aussi des jeunes gens avec qui ils sont en interaction, paraissait incontournable. Compte tenu de l'importance accordée à la dimension relationnelle du travail communautaire, j'ai voulu tenter de saisir comment le rapport à l'écrit se tisse dans la relation. Cette connaissance du rapport à l'écrit des acteurs paraissait d'autant plus nécessaire, même en restant partielle, dans les milieux communautaires où les animatrices et les animateurs disposent d'une importante marge de manœuvre dans le choix des activités de groupe et où les participantes et les participants semblent y avoir un grand pouvoir d'influence. De plus, cette connaissance pouvait permettre de pousser plus loin une des intuitions à l'origine de ce projet de recherche (voir section 1) et que les écrits scientifiques ne démentent pas, à l'effet que le rapport à l'écrit des animatrices et des animateurs peut influencer le rapport à l'écrit des jeunes gens peu scolarisés. Au contraire, on trouve ici et là des allusions qui peuvent entretenir cette intuition (Besse, 1995; Biarnès et Azoulay, 1998; Revuz, 1993).

Pour répondre à la question de recherche, quatre objectifs spécifiques ont été énoncés. Leur formulation est restée intentionnellement large afin de ne pas créer d'effet de légitimité chez des acteurs qui y avaient accès. En effet, il s'agit d'une recherche ethnographique à découvert (Peretz, 1998) et d'une recherche ayant une approche partenariale. Les objectifs de la recherche ont été diffusés aux partenaires et aux organismes participants. De plus, ces objectifs permettaient de ratisser large de manière à documenter un ensemble de pratiques du milieu enquêté. Dans la formulation, j'ai abandonné l'utilisation du terme formatrice et formateur pour adopter celui d'animatrice et d'animateur qui correspond un peu plus à la vision du milieu du rôle des responsables des groupes.

Voici ces objectifs :

1. décrire des pratiques de lecture et d'écriture dans des projets de formation d'organismes communautaires d'insertion auxquels un nombre significatif de jeunes adultes non diplômés participe;
2. décrire le rapport à l'écrit de jeunes adultes non diplômés au moment où ils participent aux projets de formation;
3. décrire le rapport à l'écrit des animatrices et des animateurs;
4. dégager la ou les dynamiques qui lient les pratiques de lecture et d'écriture et le rapport à l'écrit des animatrices et animateurs et celui de jeunes adultes participant aux projets de formation.

C'est sur ces objectifs spécifiques de recherche que se termine ce premier chapitre. La recherche est exploratoire et sa portée relève du domaine du développement de connaissances sur des pratiques peu documentées scientifiquement. Le projet de recherche n'a pas été élaboré de manière à chercher à [in]valider une théorie ou un modèle préexistant. C'est dans cette perspective que la collecte de données a débuté avec d'importants repères notionnels pour orienter la collecte et l'analyse de données, mais qui ne constituent pas un cadre théorique proprement dit. Il s'agit des repères présents au début du projet de recherche et qui ont pu être enrichis et nuancés au cours du travail. Ces repères notionnels sont présentés dans le deuxième et prochain chapitre.

DEUXIÈME CHAPITRE

REPÈRES NOTIONNELS

Les notions de culture de l'écrit, de pratiques légitimes et ordinaires ainsi que de rapport subjectif à l'écrit sont présentées dans ce chapitre. Elles sont empruntées à la recherche en anthropologie sur la culture et les pratiques culturelles de l'écrit; à la recherche sociologique, principalement les travaux de Bernard Lahire sur les usages sociaux de l'écrit; à la recherche en éducation, notamment la didactique du français et la psychologie cognitive. Il s'agit de disciplines scientifiques qui utilisent souvent les mêmes mots, mais dans des sens différents et le sens qui leur est accordé ici sera précisé.

1. CULTURE ÉCRITE ET CULTURE DE L'ÉCRIT

La présente recherche s'intéresse simultanément à la culture d'organisations, de groupes et de personnes qui les composent. La culture s'exprime à travers le genre de vie d'un milieu, ses valeurs, ses croyances, ses rites, ses façons de vivre au quotidien (de la nourriture aux parfums en passant par l'organisation du temps et de l'espace, la division du travail – rémunéré ou non), ses outils de travail, les connaissances qu'il valorise, les pratiques qu'il privilégie. Culture, éducation, travail et écrit sont intimement liés dans une société comme la société québécoise. Les lectrices et les lecteurs auront toutefois compris que je m'intéresse à la culture, à l'éducation, au travail et à l'écrit dans leur sens large.

Dans la question de recherche présentée plus haut, l'expression « culture de l'écrit » a été préférée à celle de « culture écrite », car cette dernière réfère à tout un univers social et historique, à une civilisation, que la présente recherche ne peut

prétendre couvrir. Par exemple, les sociétés occidentales sont des sociétés de culture écrite.

Lors de la Cinquième Conférence internationale en éducation des adultes, organisée par l'UNESCO, il y a une préoccupation de favoriser une « culture de l'écrit » grâce à l'alphabétisation.

La Conférence est parvenue à stimuler le processus de redéfinition de l'alphabétisation en mettant l'accent sur la nécessité de prendre ses distances vis-à-vis de la conception de l'analphabétisme comme phénomène pathologique. L'alphabétisation a pour but l'instauration d'une culture de l'écrit et la participation à ce type de culture aux niveaux individuel, local, national et régional. (Sutherland-Addy, 1997, p. 13)

La vision transversale à tous les travaux de cette conférence mise sur un développement durable axé sur l'être humain et une société à caractère participatif. On peut sans doute supposer que la culture de l'écrit dont il est question n'est pas n'importe quelle culture de l'écrit mais une culture de l'écrit participative (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1999).

L'expression « culture de l'écrit » reste toutefois un objet encore peu défini scientifiquement. Parfois, on l'utilise sans trop de distinction avec l'expression « culture écrite » (Jorno, 1999; Besse, 1995). L'expression est utilisée ici dans un sens anthropologique (étude des pratiques d'un groupe social ou d'une société). Elle suppose qu'il existe différentes formes de relations sociales faisant appel à des pratiques de l'écrit dans une société de culture écrite, notamment dans les sociétés post-industrielles où le « droit du lecteur » (Pennac, 1992) semble supplanter souvent le droit d'auteur. Les nouvelles technologies mettent en lumière le caractère provisoire de l'écrit, dans le travail notamment, alors que pendant des siècles celui-ci était mis en opposition avec l'oralité qui, elle, relevait de la spontanéité et de l'éphémère (Ong, 1971; Vandendorpe, 1999). La durée et la disponibilité des

documents écrits peuvent, par exemple, prendre des dimensions différentes d'une culture de l'écrit à l'autre. Si on parvient à trouver un fil conducteur entre un ensemble de pratiques, il serait alors possible de parler d'une « culture de l'écrit » d'un groupe social ou d'un milieu.

Mais ne passons pas trop vite sur ce petit mot, à la fois adjectif et nom : écrit. Dans l'expression « culture de l'écrit », le nom « écrit » réfère à l'usage d'une langue écrite, de codes graphiques sur support. L'écrit peut faire appel, par exemple, à des pratiques d'écriture, à des pratiques de lecture, mais aussi à des pratiques où le sujet n'est pas nécessairement un sujet lisant ou écrivant. L'écrit, comme objet, fait aussi appel à des pratiques de production, de diffusion, de consommation, de reproduction et de transformation. Toutes ces pratiques sont désignées, dans la présente thèse, par l'expression générique « pratiques de l'écrit ». L'écrit peut être repéré par la présence d'un ou de plusieurs supports avec écrit : objet, produit, document imprimé ou non, qui contient des codes graphiques sur du papier, du tissu, du métal, etc. Il peut aussi, par exemple, être fixé sur pellicule, apparaître sur un écran ou être tracé sur la peau. Les livres, les photocopies, les graffitis, les panneaux publicitaires, les documents électroniques avec codes graphiques sont tous considérés, dans la présente thèse, comme *des* écrits. Mais la présence de l'écrit dans une situation sociale, d'un concert rock à la conférence universitaire, n'a pas nécessairement de support concret.

L'écriture permet de détacher des énoncés des contextes de leur énonciation, de trier, classer, articuler, hiérarchiser des idées, des représentations, des informations, de manipuler des signes graphiques en ayant le sentiment de manipuler du « réel » (Goody, 1979). Ainsi, l'écriture non seulement matérialise la langue, mais elle peut modifier considérablement la façon de parler, de communiquer verbalement, de penser. L'écriture n'est donc pas la simple représentation de la parole ou de la pensée par signes graphiques (Lahire, 1993a).

La vie sociale contemporaine est profondément marquée par les pratiques d'écriture constitutives de relations sociales, du rapport au monde et à autrui (*Ibid.*, p. 15). Les relations sociales – dans les groupes sociaux de culture écrite – sont traversées par des pratiques d'écriture et/ou rendues possibles par des pratiques d'écriture. Les relations sociales dominantes, dans une société comme la nôtre, sont basées sur l'écriture ou rendues possibles par les pratiques de l'écrit. Bernard Lahire (1993a) parle alors de formes sociales scripturales. La forme scolaire appartient aux formes sociales scripturales et les savoirs enseignés sont la reformulation de savoirs savants qui ne peuvent exister que par l'écrit.

D'autres pratiques langagières peuvent toutefois caractériser les relations dans des milieux comme les milieux populaires. Ici et là dans la société demeurent des formes sociales orales qui se sont maintenues au fil des siècles, de la colonisation, de l'industrialisation et de la bureaucratisation (Ong, 1986; Lahire, 1993a; Giraud, 1999). Ainsi, « l'échec scolaire » peut être vu comme une stratégie de résistance de formes sociales orales à la forme scolaire, une des formes sociales scripturales. Cette stratégie de résistance donnerait lieu à des détournements et des réappropriations des produits scolaires – dont l'écrit – dans des logiques non scolaires (Lahire, 1993a, p. 60). On peut donc penser que si la forme scolaire ne peut exister sans écrit, l'écrit peut exister en dehors de la forme scolaire. Les pratiques de l'écrit peuvent notamment intervenir dans des relations sociales basées sur l'oralité mais, dans ces cas, l'écrit n'est pas ce qui structure et domine les interactions.

Des formes sociales scripturales, autres que la forme scolaire, peuvent caractériser la culture d'un groupe social. En milieu de travail, la rationalité économique et l'action collective organisée font appel à de nombreuses relations structurées par l'écrit. Cela est aussi le cas de la société du risque où la connaissance des risques passe largement par la circulation d'information et de contre-information écrites (Beck, 2001). On voit par ces quelques rappels que les relations sociales tout autant que les savoirs sont, dans la société contemporaine, souvent structurées par

l'écrit. En s'intéressant à la culture de l'écrit, il est donc important de tenter de repérer comment l'écrit joue dans les relations et les interactions et, éventuellement, dans l'élaboration des savoirs.

Selon la thèse d'une mutation socioculturelle, présentée plus haut, on assisterait au passage d'un modèle culturel à un autre (Zoll, 1992). Les travaux de Max Weber sur l'éthique protestante servent de base à Rainer Zoll pour établir ce qu'il nomme « l'ancien modèle culturel ». Dans sa thèse, le « nouveau modèle culturel » est caractérisé notamment par la place du plaisir (*fun*) et une « éthique discursive », soit un besoin de communication préalable à l'action, à la négociation, que ce soit au travail, dans la vie de couple ou familiale, avec les amis, etc. Dans ce nouveau modèle, l'autorité et les règles impersonnelles de la bureaucratie seraient difficiles à supporter par les jeunes gens qui considèrent plutôt comme légitimes les instructions données dans un processus de communication personnalisée.

Pour beaucoup de jeunes, « se faire du plaisir » signifie que, pendant et parallèlement au travail, ils veulent satisfaire les mêmes besoins que dans la vie de tous les jours, dans la vie extérieure au travail. Le besoin de communiquer occupe la première place, car il s'agit de régler le nécessaire par la communication. Ils introduisent non seulement leur attitude communicationnelle dans le travail, mais aussi leur ludisme. (*Ibid.*, p. 96).

Comme très peu de jeunes gens parviennent à occuper le métier idéal dans lequel ils vont s'identifier, ce qui correspond à la référence expressive, ils s'investissent aussi peu que possible dans le travail salarié, acceptent n'importe quelle tâche et « déplacent leurs intérêts vers les sphères du non-travail²⁶. Ils cherchent

²⁶ La référence instrumentale résulte de la situation sociale des salariés qui doivent vendre leur force de travail pour exister. La référence expressive « consiste en un rapport d'identification relatif à un ou plusieurs aspects du travail salarié » (Zoll, 1992, p. 76).

presque exclusivement à concrétiser leur désir d'auto-réalisation dans les temps de non-travail. » (Zoll, 1992, p. 100)²⁷.

La thèse sur la mutation culturelle peut être intéressante pour aider à cerner quelle pourrait être la culture de l'écrit de milieux communautaires fréquentés par des jeunes gens à qui on accorde un pouvoir d'influence sur les activités de formation proposées. Il est possible qu'ils reproduisent dans leurs demandes des éléments de la culture écrite scolaire, mais comme un certain nombre d'entre eux ont des expériences sociales diverses et qu'ils ont occupé souvent de nombreux emplois de courte durée, il est possible que leur rapport à l'écrit ne soit pas un rapport déterminé d'abord par les pratiques du scolaire.

2. ÉCRIRE POUR LA CONNAISSANCE ET LA RÉALISATION DE SOI

Dans sa thèse, Rainer Zoll affirme que la réalisation de soi est une quête fondamentale à la culture de nombreux jeunes adultes contemporains. Bien qu'il n'aborde pas la question des pratiques de l'écrit, on trouve dans les extraits d'entretien avec Kurt des éléments qui laissent voir que les pratiques de l'écrit jouent un rôle dans la mutation socioculturelle en cours. Kurt est considéré comme « un prototype, car il présente beaucoup des caractéristiques du nouveau modèle culturel » (Zoll, 1992, p. 46). C'est un jeune homme de 22 ans qui quitte un programme de formation, dans le système d'apprentissage allemand, chez un électricien professionnel. Kurt quitte cette démarche d'apprentissage en milieu de travail à cause de problèmes de santé. Après trois mois de chômage, il suit une formation

²⁷ Plusieurs recherches mettent l'accent sur la référence instrumentale dans le rapport au travail salarié des jeunes gens peu scolarisés (Baethge, 1994; Dubar, 1992; Kraus, 1998; Paillé, 1994a). Dans une recherche québécoise portant sur l'entrée de jeunes gens dans une entreprise manufacturière, le travail en usine est « un choix raisonnable par la négative. On contracte avec le travail d'usine un mariage de raison » (Paillé, 1994a, p. 230).

commerciale dans le cadre d'un programme d'insertion. Son témoignage illustre le fait que l'écriture peut être vécue en opposition à la scolarisation et l'emploi.

Moi, il y a eu une époque, où j'ai beaucoup réfléchi, j'ai aussi écrit des poèmes, j'ai beaucoup dessiné, j'étais bien plus créatif, je laissais libre cours à mon imagination. À ce moment-là, je pouvais vraiment me réaliser. Et maintenant avec le travail, naturellement, tout ça est devenu très restreint. J'ai encore une grande envie de faire quelque chose pour moi, de faire des choses avec des autres, mais voilà le problème, c'est qu'il faut que je travaille et qu'en plus, j'aille à l'école, et tout ça, ça me met des bâtons dans les roues [...]. (*Ibid.*, p. 88)

La lecture et l'écriture jouent un rôle majeur dans la constitution de l'identité, qu'elle soit personnelle, corporative, locale, nationale, religieuse. Selon Jean-Pierre Albert, l'écriture identitaire est au service de trois phénomènes conjoints : le développement de la conscience de soi, l'intégration de la personne à un groupe et la formation à des rôles et statuts socialement définis (Albert, 1993, p. 46). Le rôle de l'écriture dans l'élaboration logique et la réflexivité (Goody, 1979) en fait un outil privilégié dans les diverses activités éducatives de connaissance de soi, celles d'analyse des pratiques personnelles et professionnelles ou de mises à plat des savoirs implicites ou savoirs d'action.

3. PRATIQUES LÉGITIMES ET ORDINAIRES

Dans la présente thèse, le mot « pratique » est utilisé de façon générale pour désigner « une action finalisée et contextualisée, confrontée en permanence à des mini-variations » (Charlot, 1997a, p. 63). Lorsque le mot « pratique » est utilisé, il ne s'agit pas d'un discours d'intention ou de prescription. Les pratiques de l'écrit, comme elles ont déjà été présentées dans la section précédente et, de façon plus spécifique, les pratiques de lecture et d'écriture sont souvent analysées selon leur légitimité sociale. On parle alors de pratiques légitimes ou ordinaires. Il s'agit de notions retenues pour la collecte de données.

Les pratiques légitimes sont associées à la transmission de valeurs dites universelles, à un patrimoine transmis et protégé par les institutions, à l'éducation de « l'homme inachevé » dont l'humanisme scientifique fait la promotion. Les pratiques ordinaires peuvent être associées à du divertissement, dans le sens pascalien du terme, c'est-à-dire qui « fait changer de voie et nous égare, [...] nous détourne du "droit chemin", celui qui nous conduit à notre vérité d'homme, d'être cultivé » (Van Cleeff, 1998, p. 29). Parmi les pratiques culturelles légitimes, on trouve la visite de musées, le jeu de bridge, la lecture d'auteurs classiques, primés, enseignés à l'école, validés par les revues ou émissions littéraires (ex. : Flaubert, Saint-Exupéry, Duras). Parmi les pratiques culturelles ordinaires, on trouve la visite du magasin Zeller's, le jeu de 500 cents – ou la belote pour les Français –, la lecture de romans de gare (ex. : romans de la collection Harlequin) ou d'auteurs dits faciles (ex. : Guy des Cars), celle de livres pratiques (ex. : *Guide de l'auto*) ou de magazines (ex. : *Filles d'aujourd'hui*). Les pratiques ordinaires peuvent être encouragées par l'institution (ex. : le journal personnel, la liste de tâches) ou être clandestines (ex. : graffitis, lecture de livres interdits).

Christophe Dejours mentionne, dans un exemple éloquent sur la sagesse pratique, les parties de *Scrabble* des opérateurs de la salle de contrôle d'une industrie pétrochimique qu'on peut associer à une pratique ordinaire et clandestine de l'écrit.

Cette pratique insolite sur un lieu de travail où la surveillance devrait être constante inquiète les ouvriers eux-mêmes, et suscite une sorte de culpabilité. Ils cachent cette pratique ordinaire, et la table est lestement débarrassée lorsqu'on entend un cadre venir vers la salle de contrôle du process. [...] Au scrabble, on fait silence. En rompant l'ennui et l'angoisse, le jeu de scrabble affine la performance sensorielle. Le jeu réconcilie la quête de confort et l'efficacité technique. (Dejours, 1993, p. 51-52)

Cette partie de *Scrabble* appartient à une pratique « secrète » qui risque de passer totalement inaperçue dans une entrevue sur les pratiques de lecture où, de manière générale, en raison de « l'effet de légitimité ». Cet effet est défini ainsi par

Pierre Bourdieu. « Dès qu'on demande à quelqu'un ce qu'il lit, il entend : qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré ? C'est-à-dire : qu'est-ce que je lis en fait de littérature légitime ? » (Bourdieu et Chartier, 1993, p. 274) Cet effet de légitimité pourrait toutefois être généré en partie par la posture épistémologique des chercheurs, car « on rencontre quantités d'individus que la compétition pour la légitimation ne gouverne pas » (Robine, 2000, p. 235) et le fait que les enquêtes documentent généralement la culture légitime²⁸.

Le *Scrabble* n'appartient pas à la catégorie des écrits fonctionnels dans le sens courant, mais son usage dans le contexte précis décrit plus haut en fait une pratique de l'écrit avec une véritable fonction dans l'activité de travail. Sans prétendre que le travail, rémunéré ou non, offre de multiples occasions de pratiques clandestines, on peut affirmer que les pratiques d'écritures ordinaires, clandestines ou plus ouvertes, jouent un rôle important non seulement dans la vie domestique mais aussi dans la vie professionnelle, et l'insertion sociale et professionnelle, et la vie citoyenne.

Jean-Paul Albert précise que les pratiques d'écriture ordinaires renforcent le sentiment identitaire et qu'elles sont « au centre de pratiques initiatiques qui "font" les jeunes gens des deux sexes » (1993, p. 58). Les recherches qui focalisent sur la fonction identitaire des pratiques des individus, ou des collectivités, et sur les pratiques ordinaires, nuancent la thèse de la sociologie distributive qui faisait de la lecture un marqueur social (Bornemann et Chigé, 1995). Toutefois, les dispositions vis-à-vis de l'écrit développées dans sa classe sociale d'origine ne sont pas pour autant dénuées d'influence dans l'itinéraire de lecture – et d'écriture – des personnes. Les récits de pratiques d'écriture et de lecture d'autodidactes inscrits à l'université, de

²⁸ Pour une critique des indicateurs de la théorie de la légitimité culturelle de Pierre Bourdieu voir *La légitimité culturelle en questions* (Pelder et Ethis, 2000).

milieu populaire et « précocement éliminés du système scolaire et/ou relégués dans l'enseignement technique » (Poliak, 1993, p. 59), indiquent que ces derniers ont, par le passé, eu très peu de lecture ou que leurs lectures étaient « illégitimes », c'est-à-dire qu'elles ne passent pas « au crible de leurs représentations actuelles (et scolaires) de la lecture lettrée » (*Ibid.*, p. 64). La « boulimie lectorale » d'ouvrages, quelquefois savants ou littéraires, et le caractère anarchique dans « l'accumulation désordonnée de savoirs disparates » est caractéristique de la lecture dite sauvage de nombreux autodidactes et sont mis en opposition, par les autodidactes eux-mêmes, avec « l'érudition du lettré qui a "appris à apprendre" » (*Ibid.* p. 70).

Le classement dans l'une ou l'autre des catégories légitimes et ordinaires reste profondément lié à la société et à ses institutions. Par exemple, les textes légitimes au Québec, ne le sont pas nécessairement en France²⁹. De plus, aussitôt qu'on quitte le domaine de la littérature, le classement donne lieu, même au sein de la société française, à des interprétations différentes.

Dans une enquête sur les usages sociaux de la lecture, deux usages sont qualifiés d'ordinaires, l'autre d'extraordinaire. Il s'agit de la lecture d'évasion, de la lecture documentaire et de la lecture esthétique (Mauger, Poliak et Pudal, 1995). Dans une publication ultérieure, les auteurs proposent de nouvelles catégories des usages sociaux de la lecture : lectures de divertissement, lectures didactiques, lectures de salut et lectures esthètes. Le principe de ces usages se trouve dans l'histoire et la position scolaire, familiale, professionnelle, religieuse et autres des enquêtés (Mauger, Poliak et Pudal, 1999).

²⁹ Il existe toutefois au Québec des textes plus légitimes que d'autres comme en fait foi les polémiques qui font la chronique dans les journaux, notamment *Le Devoir*. L'avenir des cours de français ou de philosophie au collégial est une question où des tensions entre le légitime et l'ordinaire peuvent être constatées. Lire à ce sujet « Apprendre à penser sans les textes ? », une entrevue d'Antoine Robitaille avec Laurent-Michel Vacher (Robitaille, 2002).

Si on quitte le domaine de la lecture de livres pour aborder l'écrit de façon plus large, les pratiques faisant appel à des documents officiels ou administratifs, dans la vie citoyenne ou dans le travail, peuvent être associés à des pratiques légitimes compte tenu de leur proximité avec l'école (Besse, 1995).

Ainsi nos sociétés ont-elles des normes implicites très sévères pour régir l'usage des « bonnes lectures » – ce sont le plus souvent celles qu'enseigne le système éducatif – et l'emploi de l'écriture : alors que beaucoup de personnes ont des difficultés en « orthographe » et osent peu montrer, en dehors de leur cercle intime, leur écriture, elles en sont de plus en plus gênées au point que l'écriture officielle, celle que nécessite l'administration, la sécurité sociale, le courrier des enseignants, rend nécessaire le recours à des « écrivains publics » ! Nous retrouvons ici l'existence de deux types d'écriture, l'officielle, légitimée par l'école, l'autre « domestique », ordinaire, qui non seulement ne trouve pas droit de cité ailleurs que dans la sphère proche, mais voit son usage culpabilisé. (*Ibid.*, p. 57)

Toutefois, cette association de la correspondance à des administrations publiques à l'écriture légitime crée de nombreuses ambiguïtés, car il ne s'agit pas là d'une écriture associée aux valeurs dites universelles ou faisant écho à un patrimoine collectif. Au Québec du moins, des organismes publics « fournissent l'occasion d'écrire dans un langage ordinaire, sans chasse aux fautes de français, des lettres décrivant une situation vécue et appuyant une demande simple » (Bélisle, 1997b, p. 51). Les communications écrites aux administrations publiques seront donc ici associées, tout comme le fait Bernard Lahire, à de l'écriture ordinaire et domestique (1993b).

La lecture ordinaire peut être associée à une appropriation des textes plus éthico-pratique, c'est-à-dire que ce qu'on cherche dans la lecture se rattache aux préoccupations quotidiennes, à actualiser le texte dans sa vie plutôt qu'à interpréter abstraitement le texte. Le texte prend sens parce qu'il peut être immédiatement associé à une pratique spécifique (jardinage, bricolage, etc.) ou parce qu'il a une dimension éthique qui émeut. Ainsi, une même production écrite peut être lue par

l'un sur un mode légitime en actualisant une disposition politique-analytique et par l'autre sur un mode ordinaire par disposition éthique (Lahire, 1993b).

Les journaux sont lus à partir des schèmes « ordinaires » de la vie quotidienne (éthico-pratique) et non à partir d'une connaissance spécifique d'un réseau complexe de problématiques proprement politiques. La « réduction » du politique à l'éthico-pratique implique une dénégation pratique de l'ensemble des références politiques qu'il faut posséder pour lire politiquement un fait et ramène les événements les plus politiquement constitués à des événements pris dans le langage de la morale pratique. (*Ibid.*, p. 111)

Les pratiques pédagogiques du collège français³⁰ misent par exemple sur une lecture ordinaire et finalisée, dans laquelle le jeune lecteur s'implique. C'est d'ailleurs aux dernières années de collège – à l'âge de 14 ou 15 ans – que correspond la période où les adolescents déclarent le plus lire pour eux-mêmes (Baudelot *et al.*, 1999). Lorsqu'ils passent au lycée, ils délaissent peu à peu les lectures personnelles dites éthico-pratiques pour les lectures obligatoires qu'ils aborderaient sous un mode plus légitime. Un des débats actuels au Québec, au niveau collégial par exemple, peut être associé à ce passage de la lecture/écriture éthico-pratique, jugée parfois instrumentale ou utilitaire, à une lecture/écriture faisant référence à des concepts et à des textes de « grands auteurs » et non pas à son expérience personnelle ou aux besoins immédiats du futur employeur (Mottet, 2002; Robitaille, 2002; Thériault, 2002). Les pratiques d'écriture et de lecture en situation de travail sont difficiles à départager entre celles qui seraient légitimes et celles qui seraient ordinaires, selon que le concept de légitimité utilise les valeurs dites universelles comme étalon ou qu'elle utilise la séparation entre la sphère publique (l'école, l'emploi, la vie citoyenne) et la sphère privée (le domestique, l'intime). La référence aux valeurs dites universelles et à l'humanisme sera conservée ici comme repère notionnel, pour le moment du moins.

³⁰ La collège français correspond au premier cycle de l'enseignement secondaire en France, de la sixième à la troisième année. Il est suivi par le lycée avec la seconde, la première et la terminale.

L'attention sera portée à toutes les pratiques de lecture et d'écriture, peu importe qu'elles semblent avoir un caractère de légitimité sociale ou d'auto-légitimité (légitimité accordée par les acteurs, individuels ou collectifs) à partir de valeurs non dominantes socialement.

4. SUJETS EN RAPPORT AVEC UN OBJET SOCIAL : L'ÉCRIT

Alors que la notion de « culture de l'écrit » est associée à un groupe social, celle de « rapport à l'écrit » sera utilisée ici pour désigner le rapport que des personnes ont à l'écrit. Pour comprendre les pratiques culturelles – ici celles de l'écrit – privilégiées par les acteurs sociaux, il paraît important de connaître quel est leur rapport subjectif à la lecture et à l'écriture mais aussi à l'écrit comme objet de savoir et de pouvoir dans la société. C'est en tant que sujets, en rapport avec un objet, l'écrit, que les acteurs seront abordés dans cette recherche.

Un sujet est un être humain ouvert sur le monde qui ne se réduit pas à ici et maintenant, porteur de désirs et porté par ces désirs, en relation avec d'autres êtres humains, qui sont eux aussi des sujets; un être social qui naît ou grandit dans une famille (ou un substitut de famille), qui occupe une position dans un espace social, qui est inscrit dans des rapports sociaux; un être singulier, exemplaire unique de l'espèce humaine, qui a une histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il y occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité. (Charlot, 1997a, p. 35)

Selon la thèse de Bernard Charlot, l'éducation, autant celle des enfants que celle des adultes – qui sont tous des sujets³¹ – aurait aujourd'hui à laisser de côté les objectifs d'accumulation de connaissances et de développement d'automatismes et

³¹ Ce point est essentiel pour la compréhension de ma posture vis-à-vis de l'apprentissage des jeunes gens en formation en milieux communautaires. Ils sont des sujets apprenants au moment où je les rencontre, mais ils l'étaient aussi alors qu'ils étaient enfants à l'école, dans leur famille, avec leurs amis, en centre d'accueil, dans la rue, etc.

plutôt favoriser l'élaboration d'un rapport au monde et par là *au* savoir. Si l'appropriation du savoir est si fragile, c'est que « ce savoir n'est que peu soutenu par le type de rapport au monde (décontextualisation, objectivation, argumentation...) qui lui donne un sens spécifique » (Charlot, 1997a, p. 74).

En abordant les acteurs sociaux en fonction seulement de leur position respective dans un projet, on tronque leur réalité. Les acteurs sont des « êtres sociaux pris dans des relations d'interdépendance » (Lahire, 1995). Chacun d'entre eux est un sujet se déplaçant dans des espaces sociaux – l'organisme communautaire, la rue, les bars, la famille, les stages ou les visites en entreprise, les petits boulots, etc. – aux savoirs et aux valeurs diversifiés.

C'est comme sujet, en relation avec d'autres sujets ayant leur propre rapport à l'écrit, que la personne est confrontée à la présence de l'écrit dans les différents espaces sociaux qu'elle fréquente. La famille et l'école jouent certainement un rôle important dans la constitution du rapport à l'écrit de chaque personne, notamment l'entrée dans l'écrit, mais d'autres contextes favorisent l'entrée et le maintien dans l'écrit ou dans certains types de pratiques de l'écrit. Par exemple, l'action militante et la vie religieuse sont des espaces où les pratiques de lecture et d'écriture diffèrent souvent de celles sanctionnées par les canons officiels de l'école humaniste et républicaine. L'analyse des itinéraires de lecture révèle le rôle déterminant de l'engagement social et de la vie militante, syndicale notamment, dans l'appropriation de l'écrit des personnes issues de classes populaires (Poliak, 1993).

Dans le cadre de la présente recherche, je ne tente pas de documenter les grandes dimensions du rapport à l'écrit identifiées par Jean-Marie Besse (1995) : affectives, relationnelles et sociales, cognitives. Je n'adopte ni une approche clinique ni une approche psychologique du rapport à l'écrit. La méthodologie choisie met plutôt l'accent sur les dimensions affectives et relationnelles du rapport à l'écrit de

sujets en relation avec d'autres sujets. Pendant les observations et les entretiens, l'attention est dirigée vers tout ce qui peut informer sur le rapport à l'écrit des sujets en relation avec d'autres sujets, dans le cadre, notamment, de relations sociales d'apprentissage et d'un processus d'insertion sociale et professionnelle. Le prochain chapitre étaye la méthodologie de recherche privilégiée.

TROISIÈME CHAPITRE

ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

L'objet de recherche, la culture de l'écrit de milieux communautaires, n'a pas donné lieu à des recherches antérieures justifiant le caractère exploratoire du projet. L'approche qualitative et l'utilisation de méthodes de description des pratiques culturelles issues de la tradition ethnographique paraissent être les plus appropriées compte tenu de l'intention de décrire les pratiques de lecture et d'écriture observées et le rapport à l'écrit d'acteurs sociaux.

Ce troisième chapitre porte sur les préoccupations épistémologiques et le cadre méthodologique qui a guidé le travail de constitution de l'objet, la collecte de données et leur analyse. Ce chapitre se divise en six sections. La première section établit les bases de la recherche exploratoire notamment dans la position épistémologique privilégiée. La deuxième section présente la méthodologie centrale de ce projet de recherche : l'ethnographie. La troisième section porte sur l'implication de la chercheuse dans le projet de recherche et présente les approches privilégiées pour faire en sorte que cette implication serve la recherche et non le contraire. Les deux sections suivantes identifient des approches complémentaires : l'interactionnisme symbolique et la théorisation ancrée. La dernière section fait le point sur l'inscription de cette recherche en sciences de l'éducation et dans la triade recherche-formation-pratique du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Il faut se reporter au quatrième chapitre pour connaître les méthodes adoptées et comment, concrètement, elles ont été appliquées compte tenu notamment de certaines difficultés posées par l'éclectisme méthodologique.

1. DIMENSION EXPLORATOIRE DU POINT DE VUE ÉPISTÉMOLOGIQUE

La dimension exploratoire de la recherche « est souvent justifiée pour approfondir la complexité d'une situation ou d'un processus ou découvrir l'émergence d'une réalité sociale nouvelle » (Groulx, 1998, p. 33). La présente recherche est exploratoire à au moins trois titres : en regard de son contenu, de son épistémologie, de sa méthodologie. Elle s'intéresse à un milieu d'éducation très peu étudié. La nouveauté des organisations dédiées spécifiquement aux jeunes adultes ainsi que celle de l'objet de recherche (culture de l'écrit en milieux communautaires), en sciences humaines en général, et en sciences de l'éducation en particulier, fournissent très peu de bases conceptuelles et donnent à la présente recherche une dimension exploratoire. De plus, les sciences de l'éducation, historiquement centrées sur l'institution scolaire, l'enseignement et l'apprentissage en classe, disposent pour le moment de peu de guides méthodologiques adaptés aux pratiques et aux valeurs de l'éducation non formelle. Le caractère exploratoire quant au contenu est présent dans le premier chapitre. Ce troisième chapitre met en relief le caractère exploratoire de la position épistémologique adoptée et de l'éclectisme méthodologique qui en a découlé.

La position épistémologique est celle de tenter d'échapper à une conception binaire des réalités sociales et éducatives. Dans les chapitres précédents, l'objet de cette recherche est construit de manière à tenir compte de pluralité de situations. Cette position épistémologique est celle adoptée pour tout le projet de recherche.

Pour documenter l'éventuelle pluralité de situations dans un même milieu ou celles vécues par une même personne, cette recherche s'inscrit dans un courant important de la recherche qualitative qui fait appel à une proximité des acteurs sociaux afin de pouvoir saisir le monde social dans lequel ils vivent et, en même temps, rendre compte de la singularité de leur réalité. Ici, la proximité privilégiée est celle qui permet d'être et de faire avec les acteurs sociaux de l'éducation non

formelle, tout en conservant la distance nécessaire pour qu'ils ne changent pas trop leur propre façon d'être et de faire et pour que l'analyse puisse prendre en considération les récurrences, les dissonances, les contradictions dans le discours et les actions des acteurs et ainsi pouvoir dépasser leur point de vue, individuel ou collectif, sur l'objet de la recherche. Les acteurs sociaux ne sont pas ici des cochercheurs³², et leur participation à la recherche n'exige pas qu'ils se mettent en position de distance face à leurs actions, comme cela peut se faire dans des recherches qui visent la transformation de pratiques.

Cette position de proximité adopte le paradoxe comme outil de travail. Le paradoxe « c'est ce qui étonne ou ce qui choque parce qu'on est mis face à une situation où un être ou une chose est ou semble être, fait ou semble faire, pense ou semble penser, *une chose et le contraire de cette chose.* » (Barel, 1988, cité dans Kohn et Nègre, 1991, p. 33). L'approche épistémologique choisie suppose qu'on ne peut détacher un phénomène de son contexte. Par exemple, les pratiques d'éducation non formelle ne peuvent être dissociées des pratiques scolaires qui ont socialisé les acteurs en matière de pratiques de l'écrit, même si – et surtout si – ceux-ci affichent une volonté de se distancier face à l'école. L'amont et l'aval des pratiques observées, tels qu'ils sont perçus par les acteurs, sont autant de pistes pour pouvoir documenter en profondeur les pratiques et leurs effets. Cette position épistémologique fait appel à l'observation par la chercheuse et à la collecte d'informations sur les perceptions et

³² Ma participation à titre de praticienne ou d'informatrice à quelques recherches scientifiques, le travail d'intervieweuse dans une recherche de Relais-femmes, en 1993, sur l'éthique dans la recherche-action féministe (Kurtzman, 1999) ainsi que l'élaboration d'un cadre d'analyse de l'approche partenariale (Bélisle, 1994), sa discussion dans le cadre de formations dans le réseau de la santé principalement, et son application dans ma pratique professionnelle, alimente ma critique des discours institutionnels sur le partenariat avec le milieu non institutionnel. Le statut de cochercheur laisse supposer un engagement mutuel tout au long du processus incluant la diffusion des résultats. Les conditions sont rarement favorables à ce type de projet à cause des contraintes des deux parties. La notion de collaboration reste plus réaliste et reconnaît généralement la différence d'engagement des deux parties.

les productions des acteurs sociaux. C'est le travail d'analyse des matériaux recueillis qui permet l'élaboration de connaissances sur la culture de l'écrit.

Cette position épistémologique a donné lieu à un usage éclectique de traditions méthodologiques en recherche qualitative qui, dans la recherche en éducation scolaire ou sur les groupes informels, sont souvent classées dans des types différents (Tesch, 1990). L'éclectisme paraissait nécessaire pour pouvoir tenir compte de la culture du milieu et explorer les relations entre différents éléments observés ou relatés par les acteurs. J'ai puisé principalement à l'ethnographie et à la référence implicite, tout en adoptant des éléments de l'interactionnisme symbolique et de la théorisation ancrée. La démarche est menée en collaboration avec des organismes et des personnes appartenant à différents secteurs de la société.

2. TRADITION ETHNOGRAPHIQUE

La recherche ethnographique est une tradition méthodologique, un ensemble cohérent de pratiques pour la collecte, l'analyse et la présentation des données, qui a marqué la recherche qualitative. Issue de l'anthropologie sociale et de l'ethnologie, dont les objets d'études se sont transformés au cours des années, la recherche ethnographique est aujourd'hui souvent utilisée pour des projets, sur des sites et avec des objets qui ne correspondent pas aux conventions d'origine (Marcus, 1998).

La démarche ethnographique a été associée pendant longtemps à l'étude de sociétés étrangères à la chercheuse. Il s'agissait de la méthode d'enquête de l'anthropologie dont l'objet était « ces sociétés exotiques sans écriture, fondées sur la tradition orale, comme des ensembles culturels plus ou moins stables, où l'économique, le politique, le religieux étaient étroitement imbriqués » (De Heusch, 1996, p. 130). Mais tout comme « une nouvelle génération de chercheurs se réclamant de l'anthropologie abandonne ces terrains lointains pour se replier sur la

société occidentale » (*Ibid.*), la démarche ethnographique a largement débordé le champ de l'anthropologie, proche ou lointaine.

L'ethnographie paraît ici particulièrement intéressante puisqu'il s'agit de documenter un phénomène culturel complexe : la culture de l'écrit de jeunes organisations qui accompagnent l'insertion sociale et professionnelle. Les pratiques à décrire s'appuient sur des écrits légitimes, mais aussi sur des écrits peu légitimes, ordinaires ou clandestins. Le rapport à l'écrit n'est pas celui d'un élève qui apprend à lire et à écrire, mais bien celui de sujets apprenants et d'acteurs sociaux en situations d'interactions sociales dans des projets de formation souples et dans des situations de travail diverses. En inscrivant cette recherche dans une tradition ethnographique, la position centrale de la variable culturelle est confirmée.

La recherche de tradition ethnographique est caractérisée par un séjour prolongé dans un milieu dans le but de mieux comprendre un aspect de sa culture (Paillé, 1998). Cette tradition paraît pertinente d'autant plus que les influences qui traversent les milieux communautaires semblent assez peu suivre une ligne hiérarchique et qu'elles ne sont pas nécessairement « conformes à l'image idéale que chaque société se fait de sa nature et de sa mission » (Erny, 1981, p. 12). Par exemple, les organismes communautaires, même s'ils sont subventionnés en grande partie par l'État, n'ont pas un programme éducatif comparable à celui des programmes scolaires, les marges de manœuvre au plan des activités de formation sont larges, les activités de formation pour les jeunes gens non diplômés sont récentes et en expérimentation. Elles sont peu documentées scientifiquement et les projets à portée éducative ici visés sont en continuel ajustement.

La recherche ethnographique contemporaine fait de plus en plus appel à plusieurs sites qui ont des liens entre eux, directs ou plus ténus, mais qui appartiennent à un même milieu ou à un même système (Marcus, 1998). Le travail

multisites se distancie de la recherche ethnographique traditionnelle et offre l'opportunité à la chercheuse de se placer à l'intérieur, à l'extérieur et entre les groupes. Ce travail multisites est adapté à la vie contemporaine où les communautés ne sont pas isolées et peuvent utiliser différents moyens de communication (téléphone, courrier électronique, transports) pour partager de l'information et des valeurs communes. Le milieu de recherche est celui d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes. Les jeunes gens en formation, les animatrices et les animateurs, les coordonnatrices et les coordonnateurs et les partenaires participent toutes et tous à la culture de ce milieu. Les organisations s'influencent mutuellement par des liens divers, organisés ou plus spontanés, au plan régional et national. Il s'agit bien d'une enquête ethnographique dans un « milieu d'interconnaissance » qui respecte la prescription suivante : « il faut que vos enquêtés soient en relation les uns avec les autres et non pas choisis sur des critères abstraits » (Beaud et Weber, 1997, p. 15).

La démarche ethnographique est caractérisée par l'observation directe, l'inventaire des dispositifs matériels (instruments, objets, etc.), le recours à un ou des informateurs qui jouent notamment le rôle d'introducteur dans un milieu (Peretz, 1998). L'observation est le mode d'appréhension du réel caractéristique de l'ethnographie et la composante de l'ethnographie la plus connue. C'est sans doute la composante qui demande le plus à être explicitée car, « penser l'observation conduit à la "réfléchir" au double sens du terme, c'est-à-dire non seulement montrer quelles en sont les pratiques mais également l'apprécier d'un point de vue théorique » (Kohn et Nègre, 1991, p. 8). Il existe un panorama de définitions au mot « observer » (*Ibid.*, p. 25) et si plusieurs d'entre elles se rapportent à la vue, il importe aussi d'y inclure les autres sens. Dans l'observation préconisée dans la présente recherche, tous les sens sont conviés à participer à la collecte de données : l'ouïe, bien sûr, pour entendre – et écouter – ce qui se dit, se soupire, se chante, s'arrondit dans la voix, se tait, mais aussi l'olfactif qui souvent marque le temps qui passe, le gustatif qui enchante souvent la proximité partagée, le toucher qui parle quelquefois de reconnaissance.

Le type d'observation choisi est celui de l'observation à découvert (Peretz, 1998) avec un rôle d'observatrice participante. Dans cette position, la plus grande partie des activités de la chercheuse sur les sites en sont d'observation. Sa participation vise notamment à recueillir des informations plus difficiles à obtenir dans une position d'extériorité. De plus, la participation permet de circuler avec une certaine liberté dans les organisations et de mieux connaître le contexte et les préoccupations quotidiennes des équipes. Le type de participation qui semblait le plus crédible compte tenu de mon implication dans le milieu, en amont du projet de recherche notamment – voir à ce sujet, la section suivante –, est celui de l'« intervenant-expert ». Il s'agit d'une position de « dédoublement, où l'on endosse un rôle interne reconnu », où l'on est accepté comme un tiers (Bruneteaux et Lanzarini, 1998, p. 167) sans toutefois orienter les projets de formation comme peut le faire une animatrice ou une participante. J'ai misé sur la connaissance des outils *Nos compétences fortes* pour m'insérer dans le milieu dans cette position tierce.

3. RECHERCHE IMPLIQUÉE

La recherche ethnographique par observation participante fait appel à l'implication de la chercheuse dans les situations de recherche. Cette implication doit toutefois être balisée dans la quête de légitimité et de validité scientifiques.

3.1 Audit de subjectivité

Un courant important en recherche qualitative – mais qui ne fait pas l'unanimité – vise à rendre visible l'expérience personnelle de la chercheuse et l'influence de ce bagage dans le projet de recherche. Alan Peskin, par exemple, recommande la préparation d'un « audit de subjectivité » (1988). Michael Huberman et Matthew Miles parlent aussi d'audit, mais cette fois il s'agit de l'audit de la recherche pour documenter les procédures utilisées dans une intention de traçabilité

des décisions et de vérification (Huberman et Miles, 1991). Un journal appelé « journal de recherche sur la recherche » a été constitué à cet effet et est présenté brièvement au quatrième chapitre.

Norman K. Denzin affirme qu'une des caractéristiques communes à toute recherche qualitative est le fait que les chercheuses et les chercheurs qualitatifs élucident leur propre biographie en lien avec l'objet de leur recherche (Denzin, 1994). Personne, parmi les tenants du qualitatif, ne semble contester l'idée que l'histoire personnelle de la chercheuse et son « vécu » avant et pendant la recherche influencent celle-ci, mais il existe une variété de positions sur la façon de nommer cette expérience et de l'introduire, ou pas, dans les résultats de la recherche. L'introduction d'éléments autobiographiques dans la recherche est contestée, par exemple, par Lous Heshusius qui voit dans cette façon de faire le maintien de la distance entre les scientifiques et les acteurs sociaux en détournant l'attention des situations étudiées pour privilégier l'expérience de la chercheuse (Heshusius, 1994).

Par ailleurs, l'audit de subjectivité (Peskin, 1988) avant l'entrée sur le terrain réduit les risques de « contamination » par la prise de conscience de sa propre histoire en regard de l'objet de la recherche, par la mise à distance par l'écriture de cette histoire et par la confrontation aux réactions des premiers lecteurs. Ce travail d'écriture relève de la pensée paradoxale puisque qu'il fait en même temps appel à la proximité et à la distance vis-à-vis de l'objet et des situations de recherche. Dans le cadre de la présente recherche, un audit de subjectivité a été mis en annexe du projet de recherche de 1998 et il est reproduit ici à l'Annexe A. Compte tenu de publications antérieures apparentées à l'objet de recherche, je n'ai pas jugé utile de tenter de mettre à plat connaissances ou croyances vis-à-vis du problème de recherche. La première partie du manuel *Nos compétences fortes* et deux articles publiés en 1996 et 1997 sont les textes qui explicitent le plus ma propre position dans les débats sur l'alphabétisation et l'alphabétisme ainsi que mes principales conceptions de

l'apprentissage du lire et de l'écrire au moment où je préparais le présent projet de recherche (Bélisle, 1995; Bélisle, 1996; Bélisle, 1997c).

La préparation de l'audit de subjectivité a été une étape préliminaire importante, car elle a permis de cerner quelques-uns des éléments qui paraissaient particulièrement significatifs dans la façon de se situer face au terrain. Ce travail a mené au constat que la position intérieure-extérieure vis-à-vis du terrain et de l'objet de recherche nécessitait des guides de travail spécifiques pour trouver un juste équilibre entre distance et proximité.

3.2 Référence implicite

À titre d'auteur de publications potentiellement utilisées dans le milieu, je devais être particulièrement vigilante compte tenu de l'objet de cette recherche, la culture de l'écrit, vis-à-vis du danger d'ethnocentrisme lettré (Lahire, 1999). J'étais donc à la recherche de guides méthodologiques qui me permettent de maintenir tout au long de la recherche une position de chercheuse, sans nier ou camoufler l'implication que j'avais déjà dans l'objet de recherche et que j'aurais vraisemblablement dans les situations de recherche.

Dans les écrits en sciences de l'éducation, une implication habituelle est celle de la praticienne qui devient chercheuse et qui documente un aspect du travail de son domaine de pratique ou qui occupe une double posture de chercheuse et de praticienne dans son projet de recherche. Cette double posture est celle de collègues doctorantes, comme par exemple celle de Carolyn Gwyn-Paquette comme superviseure de stages de futures enseignantes et enseignants expérimentant l'approche coopérative (Gwyn Paquette, 2002). Dans mon cas, ce n'est pas la pratique professionnelle de réalisation d'outils qui est l'objet de l'étude et le projet ne se situe pas dans une démarche de réalisation d'outils de formation. Toutefois, les

questions à l'origine de cette recherche se sont d'abord posées dans un contexte professionnel³³.

Si on reprend les six postures de création de savoir de Jean Donnay (2001), la posture adoptée ici était apparentée à celle du chercheur-acteur.

L'intention de création de savoir est ici guidée par une question *a priori* de recherche qui va piloter le recueil plus systématique d'informations (observations, essais de pratiques) en vue de résoudre un problème, poser des actions, comprendre, créer un savoir à partager avec d'autres chercheurs ou acteurs du monde éducatif. (*Ibid.*, p. 41)

Selon Ruth C. Kohn et Pierre Nègre, la chercheuse peut emprunter deux voies dans l'observation. Celle de la scientificité généralisante (visée objectivante) ou celle de la singularité (référence implicative), un « paradigme en élaboration » où chaque recherche est singulière et difficile à reproduire (Kohn et Nègre, 1991). La référence implicative a été choisie afin de tenir compte de ma position singulière dans l'objet et dans les situations de recherche. La référence implicative considère, comme données de recherche, les observations de l'interaction entre la chercheuse et les personnes observées, car il peut y avoir là des pistes de compréhension pour « découvrir » un phénomène qui autrement pourrait passer inaperçu. Ainsi, dans cette approche, la situation d'observation crée un mouvement double, « tous deux observateurs, tous deux observés, en-deçà ou à côté des statuts institués d'observateur et d'observé » (*Ibid.*, p. 188), qui contribue à la diversification des sources d'information.

³³ Membre du milieu de l'insertion à titre de réalisatrice d'outils en reconnaissance de compétences qui y sont expérimentés, diffusés et évalués : je l'aborde donc avec une certaine familiarité. Mais, n'ayant jamais été conseillère ou formatrice dans un des organismes du milieu, je reste étrangère à la vie des équipes professionnelles et à leurs pratiques réelles, mon action professionnelle dans ce milieu se situant dans le domaine de la prescription ou de la recherche sur les besoins de nouveaux outils et sur ceux en expérimentation.

La référence implicative suppose que, tout au long de sa présence sur le terrain et des rencontres, la chercheuse occupera l'espace à un niveau interpersonnel et à un niveau intrapersonnel. Au niveau interpersonnel, il s'agit de « tenir une place suffisamment bien ancrée dans la situation pour pouvoir l'apprécier au mieux, sans pour autant modifier le cours naturel des choses » (*Ibid.*, p. 213). Au niveau intrapersonnel, la chercheuse doit « se permettre l'expérience de ce qui se passe tout en contrôlant ses émotions et ses partis pris » (*Ibid.*), accepter de se laisser atteindre intérieurement, de se laisser surprendre, par les événements auxquels elle assiste et participe. Ces auteurs suggèrent de prendre soin de noter les étonnements : surprises de raison (mise à jour continue des présupposés), surprises de statut social (prise de conscience de la position réelle donnée à la chercheuse par les acteurs) et surprises expérientielles (réactions psychologiques et affectives à des événements)³⁴. Ces surprises sont consignées dans le journal de recherche³⁵. Le quatrième chapitre présente ce journal et d'autres méthodes de la tradition ethnographique ayant permis de constituer le corpus à analyser.

4. SENSIBILITÉ INTERACTIONNISTE

La présente recherche vise à décrire les pratiques de lecture et d'écriture ayant cours dans des projets de formation visant l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes et à comprendre le rapport à l'écrit des acteurs sociaux engagés dans la dynamique de formation. Les animatrices et les animateurs de ces projets appartiennent à un milieu où l'organisation du travail est participative et repose sur de nombreux ajustements dans l'action même de formation et dans la relation directe

³⁴ On trouve au quatrième chapitre, sous-section 2.1 des exemples de ces surprises ou étonnements.

³⁵ J'ai décidé de ne pas tenter de rédiger un texte articulant mon propre rapport à l'écrit à partir de nombreux mémos qui s'y rapportent afin de ne pas détourner mon attention et celle des lectrices et des lecteurs de l'objet de ma recherche qui est celle de la culture de l'écrit de milieux communautaires accompagnant de jeunes adultes peu scolarisés en démarche d'insertion sociale et professionnelle.

entre les personnes. À cet égard, la situation paraît fort différente de celles des enseignantes et des enseignants qui doivent, malgré les marges de manœuvre en classe, situer leurs interventions face aux programmes du ministère de l'Éducation. Des recherches empiriques ont démontré que les milieux associatifs, ou communautaires, en formation continue sont particulièrement dépendants face à leur clientèle et que ses réactions dictent souvent l'orientation d'un projet (Maroy, 1997; Martini, 1997).

Pour arriver à décrire les pratiques de lecture et d'écriture, il paraît important de les situer dans les interactions entre les différents acteurs. Cette voie est celle de l'interactionnisme symbolique où « ce n'est ni l'individu ni la société qui sont les premiers, mais l'ensemble des actions et des réactions qui s'enchevêtrent pour former des "ordres locaux" plus ou moins stables » (Dortier, 1998, p. 295). L'attention portée à la part symbolique de l'écrit permet une description détaillée de pratiques de lecture et d'écriture observées et permet de mieux saisir le rapport à l'écrit des acteurs sociaux. Il est ainsi possible de documenter des activités de lecture et d'écriture planifiées dans les plans de formation, qu'elles soient stabilisées ou en expérimentation, mais aussi celles plus spontanées et improvisées dans l'action même de formation.

Alors que le cadre ethnographique se préoccupe d'abord d'un milieu ou d'un groupe culturel, le cadre interactionniste permet d'étoffer la compréhension des interactions et de saisir quelles sont les productions signifiantes pour les acteurs sociaux. Alain Coulon affirme que les « productions sociales signifiantes des acteurs » sont des phénomènes privés que la chercheuse ne peut saisir que si elle participe, en tant qu'acteur, au monde qu'elle se propose d'étudier (Coulon, 1996, p. 108). La participation aux projets de formation permet de s'insérer dans une situation sociale et d'avoir plus facilement accès aux gestes et discours spontanés des acteurs dans et sur l'action. Toutefois, la tradition interactionniste n'est pas ici utilisée au sens strict, car celle-ci porte sur les interactions sans les situer dans un passé ou

dans un avenir ou sans les lier à des situations collectives ou sociales plus globales. La tradition interactionniste n'est pas suffisante pour comprendre des situations faites d'enchaînements et de rapports sociaux qui interrogent les institutions sociales (De Queiroz, 1996). Cette tradition ne peut donc pas être utilisée seule pour prétendre comprendre la culture de l'écrit d'un milieu.

5. THÉORISATION ANCRÉE

La collecte et l'analyse de données sont guidées également par la méthode de la théorisation ancrée (Paillé, 1994*b*; 1996*b*) qui reprend la plupart des caractéristiques de la *Grounded Theory* de Glaser et Strauss (1967) et fait appel à l'observation et à des entretiens avec les acteurs sociaux. Il s'agit d'une démarche « assujettie aux impératifs de la théorisation progressive » et « le choix des sites et des participants de même que la durée des entretiens ou des observations, voire de la recherche, sont fonctions de l'avancement de la théorisation » (Paillé, 1996*b*, p. 185). Le quatrième objectif de cette recherche « Dégager la ou les dynamiques qui lient les pratiques de lecture et d'écriture et le rapport à l'écrit des animatrices et animateurs et celui de jeunes adultes participant aux projets de formation » relève de cet effort de théorisation.

Dans la théorisation ancrée et la *Grounded Theory*, il s'agit de faire le travail en alternance de collecte et d'analyse de données plutôt que d'accumuler d'abord les données, puis de les analyser. La théorisation ancrée permet d'intégrer un processus de questionnement continu dans la collecte de données, à partir de questions qui sont apparues lors de l'analyse du corpus en élaboration. La chercheuse peut ainsi « vérifier, en entrevue ou lors d'observations, les hypothèses formulées à partir d'une première analyse du corpus déjà constitué » (Paillé, 1994*b*, p. 152). La méthode de théorisation ancrée est donc faite de nombreux aller et retour dans les milieux. Tout comme dans le travail multisites, la théorisation ancrée fait appel à des périodes de

retrait du terrain. Les étapes reconnues de l'analyse en théorisation ancrée sont la codification, la catégorisation, la mise en relation des catégories puis l'intégration des catégories, la modélisation et finalement la théorisation (*Ibid.*). Pour Pierre Paillé, théoriser « c'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (*Ibid.*, p. 149).

Plusieurs chercheurs en sciences sociales explorent différentes manières d'aborder la théorie sans les prétentions totalisantes des théories plus traditionnelles ou sans faire de l'empirisme athéorique. Selon Pierre Paillé, « il faut laisser de côté, ici, l'image traditionnelle de la théorie-redoutable-mais-combien-mise-à-l'épreuve qu'ont cherchée sans jamais la tenir des générations de chercheurs » (Paillé, 1996b, p. 184). Il juge le terme théorisation préférable, car il « permet de désigner à la fois le processus et le résultat, tout en indiquant que le résultat lui-même n'est pas une fin mais plutôt l'état dans lequel se trouve, à un moment donné, une construction théorique donnée » (*Ibid.*).

6. POSITION DISCIPLINAIRE

6.1 Sciences de l'éducation

La citation de nombreux travaux issus de la sociologie pour constituer l'objet de recherche et l'accent mis sur les relations sociales donnent à cette thèse une forte dimension sociologique. Mais la thèse conserve son appartenance aux sciences de l'éducation. Les usages sociaux de l'écrit sont ici situés dans un contexte d'éducation non formelle. La question du rapport à l'écrit peut faire appel à des témoignages sur le processus d'apprentissage, formel ou non, de la lecture et de l'écriture en amont des situations observées et sur les fonctions pressenties de l'écrit par les personnes en regard de leurs apprentissages futurs. On aura compris que l'objet « éducation » est

pris ici dans son sens large qui inclut l'éducation nationale et l'éducation scolaire, l'éducation familiale, l'éducation par les pairs, par la communauté, par l'individu lui-même, enfant, jeune ou adulte (Charlot, 1995).

Selon Bernard Charlot, il faut reconnaître les obstacles renfermés dans l'objet même de la recherche en sciences de l'éducation pour parvenir à construire un savoir rigoureux.

Étudier l'éducation, c'est être confronté au quotidien, c'est-à-dire à la singularité, au local, au ponctuel, au trivial. Étudier l'éducation, c'est être rappelé à l'ordre par l'idéal, par ce qui se pose comme principe au nom duquel tout doit être jugé et qui n'a pas lui-même à être évalué. Étudier l'éducation, c'est avoir à faire avec le virtuel : aucune éducation n'est possible sans présupposer l'éducabilité de celui qu'on éduque, c'est-à-dire sans poser comme premier le fait qu'il peut être éduqué et qu'il doit l'être. Étudier l'éducation, c'est s'affronter à la globalité : l'être qui s'éduque se construit simultanément dans toutes ses dimensions, qui sont intégrées et non pas juxtaposées. Le quotidien, l'idéal, le virtuel, le global : quatre obstacles pour la construction d'un savoir rigoureux. (Charlot, 1995, p. 25)

Les sciences de l'éducation constituent une discipline nouvelle qui cherche à faire une synthèse, « une articulation entre trois processus ordinairement disjoints : celui qui produit des savoirs conceptuels par objectivation et dénomination, celui qui produit du sens par distanciation et régulation réflexive et celui qui est imbriqué dans l'action » (*Ibid.*, p. 36). On trouve là la triade du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke « recherche-formation-pratique » dans le cadre duquel la présente thèse sera défendue.

Les objectifs de la présente recherche relèvent directement de la production de savoirs scientifiques sur des pratiques sociales au cœur d'activités visant l'apprentissage ou soutenant la transformation de comportements et d'attitudes. Ils ne portent pas d'intention directe de former les acteurs du milieu ou de transformer leur action pendant le projet de recherche.

Par ailleurs, l'importance accordée, dans ce projet, aux discussions des premiers résultats avec le milieu enquêté correspond à cette spécificité des sciences de l'éducation préoccupées de produire des savoirs « qui sont immédiatement réinvestissables comme ressources dans des pratiques quotidiennes » (*Ibid.*, p. 35). La diffusion des premiers résultats de recherche auprès des équipes, à l'automne 2001, a incité les acteurs à réfléchir sur leur rapport à l'écrit, à lui trouver et lui donner un nouveau sens contribuant ainsi à l'élaboration d'un « savoir réflexif » (*Ibid.* p. 31). L'approche prescriptive de la formation de participantes et de participants à la recherche a toutefois été évitée, lui préférant une approche plus participative, dans un effort de cohérence avec les pratiques professionnelles de l'éducation non formelle. Plusieurs animatrices et animateurs ont saisi l'opportunité et certains ont consolidé des intuitions ou transformé des éléments dans leur façon de travailler.

Selon Bernard Charlot, les acteurs de l'éducation des adultes attendent de la recherche en sciences de l'éducation non seulement des réponses pratiques, mais aussi des arguments théoriques qui les aident notamment à se protéger des arbitrages politiques. Leurs demandes dominantes sont fondamentalistes plus que pratiques. La recherche leur offrirait surtout du prescriptif qui s'additionne aux pratiques existantes, sans cadre théorique qui permette de le situer en termes de finalités ou d'articuler les pratiques aux savoirs qui circulent dans l'activité éducative. « [...] entre la grosse étude d'évaluation et les praticiens qui se racontent, nous a-t-on dit, il existe peu de choses. » (Charlot, 1995, p. 131) C'est dans cet esprit qu'a été suggéré ici le travail de théorisation de la présente thèse.

Une autre particularité de la recherche en sciences de l'éducation est la coprésence dans un même champ social, le champ éducatif, des chercheuses et chercheurs et des personnels professionnels œuvrant en éducation. Cette coprésence constitue une différence notable entre la recherche sociologique et la recherche en éducation. La recherche sociologique n'a pas, en soi, à s'assurer de l'appropriation des résultats par les acteurs sociaux dont elle a analysé les pratiques, alors que la

recherche en éducation s'interrogerait, directement ou indirectement, sur le processus d'appropriation des résultats dans lequel peuvent s'engager les acteurs en éducation. La grande majorité des chercheurs et des chercheuses en éducation sont eux-mêmes des acteurs de l'éducation, à titre de professeurs d'université notamment, et, dans mon cas, d'andragogue réalisatrice d'outils de formation. Comme acteurs en éducation, ils peuvent être préoccupés de faire de la recherche de manière à ce que le milieu enquêté, les organisations et les personnes qui y participent puissent y trouver un sens.

6.2 Approche partenariale

De nombreux organismes subventionnaires exigent ou apprécient l'établissement de partenariats de recherche avec des organismes du terrain et la diffusion des résultats de recherche dans les milieux de pratique, diffusion distincte de celle en milieux scientifiques et plus large que la diffusion aux organismes ayant participé directement à la recherche. C'est le cas du programme du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) qui a financé une partie importante de ce projet de recherche et de l'Initiative conjointe du SNA et du CRSH « Valoriser l'alphabétisme »³⁶. L'approche partenariale privilégiée ici était inspirée du cadre d'analyse développé, de 1991 à 1993, pour le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI), pour favoriser la réflexion dans l'action du personnel du Ministère engagé dans des alliances stratégiques. Six composantes sont prises en considération dans ce cadre d'analyse et chacune regroupe un nombre variable de dimensions : la cible commune (sujet, situation à changer, éthique de base, produit), les organisations partenaires (provenance, représentativité, avantages, mandataires), les différentes formes de relations (information participative, consultation,

³⁶ Initiative par laquelle la chercheuse-étudiante a obtenu une bourse complémentaire, pour l'année 2000, à la bourse régulière du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

concertation, collaboration, association), les contributions de chacun (humaines, matérielles, financières), les étapes de développement (préliminaire, introduction, consolidation et maturité) et les choix à faire dans chacune de ces composantes (Bélisle, 1994). Ce cadre d'analyse a été préparé à la suite de l'analyse de sept expériences vécues au MCCI et d'une revue des écrits dans le domaine. Le texte de Sandra A. Waddock était un des piliers de ce cadre d'analyse (Waddock, 1989).

Un comité aviseur a été créé pour suivre le présent projet. Il a existé trois ans, de 1999 à 2001, et était composé de trois personnes : la répondante du Réseau des Carrefour jeunesse-emploi du Québec (RCJEQ), le coordonnateur du SNA au Québec³⁷, le directeur du département d'orientation professionnelle et de gestion de l'éducation et de la formation de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, département directement visé par les questionnements soulevés par cette recherche. Ces trois personnes représentaient des milieux concernés par la problématique de recherche et les résultats à venir. Le rôle de ce comité consultatif était d'aider la chercheuse et les équipes dont elle était membre³⁸, à « tenir compte tout au long de la recherche de préoccupations, cultures, recherches apparentées de milieux directement concernés par la problématique de la recherche » (Bélisle, 1999).

Outre la chercheuse, les partenaires dans ce projet de recherche appartiennent à des organisations, régulées par trois différents « systèmes d'action concrets » (Crozier et Friedberg, 1977), n'ayant pas de relations directes antérieures à ce projet³⁹. Les quatre secteurs suivants sont représentés : un organisme

³⁷ Le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) est partenaire à deux titres : comme principal bailleurs de fonds et comme organisme soutenant l'alphabétisme de la population canadienne.

³⁸ Il s'agit de l'équipe du projet subventionné avec Pierre Paillé et Sylvie Bessette et de l'équipe d'encadrement des études doctorales avec Pierre Paillé et Sylvain Bourdon.

³⁹ C'est certainement le cas du SNA qui travaille pour la première fois avec les deux autres partenaires du comité et qui n'avait pas de liens avec eux avant le projet. Par ailleurs, il existe des liens indirects et antérieurs entre le mandataire universitaire et la mandataire communautaire du fait que le département universitaire représenté a un pouvoir d'influence sur la formation des diplômés œuvrant dans le milieu communautaire représenté.

gouvernemental – le SNA, organisme du ministère Développement des ressources humaines du Canada (DRHC) –, une université – Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke –, un organisme de défense des droits et des intérêts du milieu communautaire – le RCJEQ –, une travailleuse autonome. Chacun de ces partenaires a contribué au projet par des ressources matérielles, humaines et/ou financières et avait des attentes différentes mais convergentes vis-à-vis du projet.

Dans ce projet de recherche, la chercheuse a une triple appartenance, à laquelle est associée trois types de savoirs, tels qu'ils sont définis par Bernard Charlot (1995). Elle est, tout au long du projet, à la fois membre : 1) du monde universitaire comme chercheuse-étudiante (en apprentissage de construction de savoirs scientifiques); 2) du monde communautaire comme andragogue œuvrant en éducation non formelle et comme citoyenne active dans sa communauté de base (détentrice de savoirs pratiques et réflexifs); 3) du secteur privé comme pigiste en réalisation d'outils de formation et chercheuse indépendante (détentrice de savoirs scientifiques, pratiques et réflexifs). La position de la chercheuse dans ces trois mondes est comparable à celle de la « marginale-sécante », concept développé par Haroun Jamous (1969), et mis en valeur par les travaux de Michel Crozier et Erham Friedberg (1977) en sociologie des organisations. Expertises et identités mixtes sont nommées notamment dans les relations avec les partenaires, les personnes et les organismes participant à la recherche mais aussi au sein de l'institution universitaire.

C'est sur ces précisions que se termine ce troisième chapitre. Le prochain chapitre présente la pratique réelle de recherche et l'usage des différents outils et méthodes associés aux approches méthodologiques présentées plus haut.

QUATRIÈME CHAPITRE

DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Ce quatrième chapitre fournit des informations précises sur la façon dont s'est construit le discours scientifique, considérant la démarche scientifique comme une pratique où, dans le travail réel (Daniellou *et al.*, 1983), le contexte entraîne des variations importantes vis-à-vis de la prescription ou du discours professé. Il se présente en cinq sections. La première section concerne la délimitation du milieu enquêté et donne des informations de base sur les organismes et les personnes ayant participé à la recherche. La deuxième section porte sur l'éthique de la recherche. La troisième section présente les méthodes et les outils utilisés pour la collecte de données. La quatrième section s'intéresse à l'analyse du corpus, alors que la cinquième section s'attarde à des questions soulevées par la construction scripturale d'une thèse. C'est dans cette dernière section qu'on trouve l'argumentaire en faveur de l'utilisation du « je » pour une thèse de référence implicative.

1. MILIEU ENQUÊTÉ

1.1 Choix du milieu enquêté

1.1.1 *Critères de sélection*

Le choix du terrain d'enquête est un choix crucial dans la recherche ethnographique et il est d'usage que les équipes de recherche tirent profit des opportunités mises à leur portée tout en évitant de choisir un milieu qui leur est trop familier (Beaud et Weber, 1997). Il ne s'agissait pas ici de reproduire par le choix

d'organismes la « population globale » des organisations communautaires d'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes, mais à connaître la culture de l'écrit d'un milieu œuvrant en éducation non formelle. Les organismes communautaires recherchés devaient répondre aux caractéristiques suivantes :

1. organismes communautaires desservant uniquement des jeunes adultes;
2. organismes dont la clientèle est composée d'un nombre significatif de jeunes adultes non diplômés;
3. organismes disposant d'une bonne marge de manœuvre face à l'État;
4. organismes reconnus dans leur réseau pour leur travail novateur et leur engagement social dans leur(s) collectivité(s) locale(s);
5. organismes offrant aux jeunes adultes non diplômés des activités de formation de groupe, incluant des activités de [re]connaissance de soi, d'une durée de quelques semaines.

La marge de manœuvre vis-à-vis de l'État (troisième critère) semblait un indicateur pertinent pour trouver des organismes qui élaboraient et expérimentaient des projets adaptés aux personnes en formation. La reconnaissance par des pairs (quatrième critère) permettait de repérer des organismes qui pouvaient avoir une certaine influence culturelle dans le milieu de l'insertion des jeunes adultes appliquant ainsi une technique identifiée par Michael Patton, la technique des « cas politiquement importants » (Deslauriers, 1991, p. 58).

J'avais déjà séjourné une douzaine de jours dans un CJE (site n° 1) au cours de l'automne 1998 pour y observer un premier projet de formation. Prenant en considération le temps requis pour l'entrée sur le terrain et les changements en cours dans le secteur de l'insertion, il a été décidé au début de l'année 1999 de se limiter à des organismes ayant des appartenances explicites à un même milieu, c'est-à-dire ayant la même mission de base et appartenant à un même réseau. Il a été convenu, en février 1999, de privilégier des projets de formation dans lesquels des CJE étaient actifs. Une offre de participation formelle a été faite au Conseil d'administration du RCJEQ et une répondante du Conseil d'administration du RCJEQ a été mandatée pour collaborer étroitement au projet.

1.1.2 *Mission et historique des CJE*⁴⁰

Les CJE sont des corporations à but non lucratif mises sur pied par des communautés locales (groupes communautaires, partenaires socioéconomiques, CLSC, municipalités, député provincial, etc.) avec un soutien gouvernemental, dont la mission commune consiste à favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes âgés entre 16 et 35 ans, peu importe leur statut (études, emploi, famille, etc.). Le développement des CJE est unique dans les milieux communautaires québécois.

Le CJE de l'Outaouais (CJEO), créé dans les années quatre-vingt à l'initiative d'organismes communautaires, a été une importante source d'inspiration pour la création des autres CJE (Assogba, 2000; Beaudoin, 1999; Favreau et Lévesque, 1996). Au moment où débute la présente recherche, il existe 42 CJE. En mars 2003, il en existe 106. Au début, les CJE sont identifiés publiquement à des « guichets uniques d'information sur l'emploi pour les jeunes » (Gagnon, 1995), ce qui ne reflète pas la complexité des actions des CJE en faveur de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes québécois et ne correspond pas au modèle initial.

C'est à l'initiative des 13 premiers CJE que le RCJEQ est créé en 1997. Le RCJEQ se donne « pour mission de regrouper et représenter les CJE afin de développer, promouvoir et défendre collectivement une approche communautaire adaptée aux besoins locaux, visant à favoriser l'intégration sociale et économique des jeunes adultes québécois » (Réseau des Carrefour jeunesse-emploi du Québec, 2001). La promotion d'une approche communautaire au sein des CJE est un des fers de lance du RCJEQ. Toutefois, au plan local, les CJE ne défendent pas tous avec la même

⁴⁰Pour un historique plus élaboré, la lectrice ou le lecteur peut consulter le rapport de recherche aux partenaires (Bélisle, 2001a).

vigueur leur identité communautaire ou encore le même type d'identité communautaire. Dans ses études de cas de CJE de la région de Montréal, Léa Lima identifie trois types de CJE : celui ayant une logique sociocommunautaire, celui ayant une logique socioinstitutionnelle, celui ayant une logique socioentrepreneuriale (Lima, 1999). Dans leurs analyses de l'expérience du CJEO, Lucie Beaudoin (1999) et Yao Assogba (2000) indiquent que l'organisme a été amené à s'institutionnaliser et à se bureaucratiser à partir du moment où ses services et ses programmes se sont multipliés. L'organisme serait traversé de deux « logiques différentes, voire contradictoires : celle du calcul institutionnel et celle du don plus proche du communautaire » (Assogba, 2000, p. 75). Je n'ai pas assisté à des débats collectifs relevant de la cohabitation de différentes logiques d'action au sein du RCJEQ, mais la présence de ces différences est reconnue ouvertement.

1.2 Choix des sites de collecte de données

Lors de la première rencontre du comité aviseur du projet de recherche, nous avons convenu avec les partenaires de privilégier des CJE qui mettaient sur pied des projets de formation différents les uns des autres pour assurer une plus grande transférabilité des résultats. L'identification des organismes et des projets de formation correspondant aux critères identifiés plus haut s'est faite en collaboration notamment avec le RCJEQ dont la répondante et la coordonnatrice m'ont fait des recommandations à partir de leur connaissance des projets des organismes membres du Réseau. En 1999, je suis entrée en contact avec une quinzaine de CJE recommandés. Au fil de ces contacts, j'ai constaté que plusieurs CJE s'associaient à d'autres organismes pour offrir des formations. J'ai privilégié celles offertes avec d'autres organismes communautaires à celles offertes avec une commission scolaire. Le milieu de recherche s'est donc à nouveau élargi à d'autres organismes communautaires visant l'insertion sociale de la jeunesse québécoise, le milieu des

CJE s'avérant être un milieu ouvert et influencé par ses nombreux partenaires sociaux.

Outre les critères mentionnés précédemment, les délais et le coût associés à mes déplacements ont aussi été considérés. Les sites recherchés devaient être à une distance maximale de 175 kilomètres de Sherbrooke avec la possibilité d'en avoir un plus éloigné. De plus, les CJE qui n'étaient pas déjà associés à une recherche scientifique ont été privilégiés afin d'élargir notre bassin de connaissances collectives sur les milieux communautaires. Le choix des sites a aussi été tributaire de la disponibilité en fonction du calendrier de recherche, de la composition des groupes, du consentement de l'équipe d'animation ainsi que de celle des participantes et participants aux projets de formation observés⁴¹. L'Annexe B reproduit la proposition envoyée aux équipes.

La notion de site correspond ici à un territoire animé notamment par un CJE participant. J'ai observé, de façon participante, des activités variées sur un même site : 1) les activités d'un ou de plusieurs projets de formation en groupe auquel les mêmes jeunes adultes non diplômés participent et qui sont animés par la ou les mêmes personnes (coanimation); 2) des réunions d'équipes et d'autres activités comme les repas; 3) des rassemblements avec des partenaires comme des assemblées générales ou des conférences de presse. J'ai également consulté différentes sources documentaires, écrites ou audiovisuelles. La notion de site doit aussi être mise dans le contexte des communications modernes. Les appels téléphoniques, la correspondance électronique, la visite des sites Web et les discussions informelles sur la formation observée ou le groupe, lors d'une rencontre provinciale ou de tout autre rencontre en dehors du territoire d'origine sont associés au site des personnes concernées.

⁴¹ Un article sur des enjeux de l'entrée sur le terrain en milieux communautaires a été publié dans la revue *Recherches qualitatives* (Bélisle, 2001b).

1.3 Activités privilégiées pour l'observation participante

Les activités privilégiées pour l'observation participante sont notamment celles identifiées par les animatrices et les animateurs comme visant la connaissance de soi. Mais rapidement, j'ai élargi le champ d'observation à d'autres activités comme le retour critique sur les entrevues simulées et enregistrées sur bande vidéo qui relève du volet de préparation à la recherche d'emploi. Bien que des membres des équipes m'aient indiqué des activités qui selon eux comportaient plus de lecture et d'écriture, supposant que ces activités m'intéressaient particulièrement, je n'ai pas choisi les activités sur une détermination *a priori* de la présence de l'écrit dans les activités.

Par « activité », j'entends un moment du projet de formation, d'une durée plus ou moins longue, que les animatrices et animateurs annoncent le plus souvent par un objectif ou un changement dans l'environnement : « Bon maintenant nous allons planifier la conférence de presse », « OK, fermez vos cartables, poussez les tables, on passe à autre chose ». Chaque site a sa façon d'organiser les activités, parfois elles sont planifiées assez à l'avance surtout dans les premières activités du projet. Mais, une fois le projet bien enclenché, les activités se décident souvent la veille ou quelques jours à l'avance, parfois même elles sont improvisées.

Bien que la collecte principale de données s'est faite dans des CJE et des organismes partenaires aux projets de formation, il y a aussi eu une collecte de données dans le « milieu large » des CJE, principalement lors des colloques de formation 1999 et 2000, dans des réunions provinciales où la chercheuse a été invitée par le RCJEQ ou par des visites de sites Web de CJE ou du RCJEQ. Cette collecte de données permet notamment d'éclairer des phénomènes observés dans la vie des équipes ou les projets de formation et d'ancrer un peu plus la connaissance de la culture de l'écrit du milieu.

1.4 Particularités régionales des quatre sites

La présente recherche s'est déroulée sur quatre sites de quatre régions différentes présentés dans le tableau 3. Les données statistiques sur les régions d'appartenance sont arrondies de façon aléatoire, vers le haut ou vers le bas, les noms de municipalités, d'organismes, plus loin ceux des projets et des personnes, sont fictifs. Aucune particularité locale ou régionale qui pourrait être facile à identifier à un territoire n'est mentionnée.

Tableau 3

Municipalités visitées et territoires

Nom des municipalités	Population territoire (N)	N° du site	Nom des organismes participants
Bois des Saules	40 000	1	CJE Bois des Saules
Chute Eulalie	10 000	1	CJE Bois des Saules
Denisville	20 000	2	CJE Denisville
Montvert (Latourelle)	10 000	3	CJE Latourelle Jeunes d'ici
Saint-Pierre	5 000	4	CJE Saint-Pierre Échovail
Vendée-Sud	3 000	4	CJE Saint-Pierre

Cinq caractéristiques sont communes aux municipalités où se sont déroulées les observations :

1. des villes de 40 000 habitants et moins;
2. une forte présence rurale;
3. des revenus moyens ne dépassant pas la moyenne québécoise;
4. une scolarité moyenne ne dépassant pas la moyenne québécoise;
5. des régions avec une faible présence d'immigrantes et d'immigrants.

La langue maternelle des participantes et des participants est le français dans la grande majorité des cas. J'ai rencontré trois participants dont un des parents est anglophone et qui ont fait une partie de leur scolarité en anglais. La situation économique des régions visitées n'est pas marquée par la nouvelle économie, bien

qu'on constate à la lecture des journaux régionaux et des offres d'emploi que l'économie s'ouvre vers la mondialisation du commerce et l'accréditation ISO. Il demeure toutefois des emplois dans l'agriculture, les petits ateliers, la restauration rapide, les usines ou d'autres secteurs qui embauchent des jeunes gens non diplômés.

1.5 Similitudes et différences au sein des organismes

Six organismes communautaires ont participé à la recherche, quatre CJE, un organisme œuvrant en travail de rue, un autre en éducation au développement durable. Voici les caractéristiques partagées par plusieurs des six organismes.

1. Les CJE participants appartiennent aux deux premières générations de CJE et sont très impliqués dans leur milieu.
2. Les deux autres organismes communautaires sont de petits organismes ayant quelques années d'existence seulement, avec un financement très précaire et reposant sur beaucoup de bénévolat.
3. L'ensemble des organismes participants appartiennent à une nouvelle génération d'organismes communautaires, mis sur pied dans les années quatre-vingt-dix. Dans trois organismes, on trouve des leaders qui ont d'importantes expériences communautaires datant des années quatre-vingt.
4. Plusieurs personnes travaillent souvent seules ou en dyade dans les locaux de tous les organismes. Outre les départs définitifs, il y a presque toujours du personnel en congé de maternité dans trois des CJE participants.
5. Près de 70 % des intervenantes et intervenants sont âgés entre 25 et 34 ans.
6. La gestion participative est commune à tous les organismes, c'est-à-dire que l'ensemble des membres des équipes participent, à des degrés divers, à la gestion des opérations courantes et à la conception des projets et des programmes.
7. Trois des projets de formation en groupe observés de façon continue sont financés par le biais de programmes fédéraux.

Des différences significatives distinguent les six organismes les uns des autres, les façons de mener les projets de formation et de susciter la participation des jeunes adultes dans le développement local. La mission de l'organisme, la situation socioéconomique de la région et de la municipalité d'appartenance, la formation des membres des équipes et leur appartenance ou non à des ordres professionnels, leur

appartenance ou non à la région introduisent plusieurs différences notables d'un organisme à l'autre. L'emplacement (ex. : centre-ville, quartier résidentiel), le style des locaux (ex. : résidence, local commercial) et le voisinage (ex. : Emploi-Québec, fleuve, école secondaire) donnent aussi une couleur particulière à chaque organisme, à leurs activités et à celles des participantes et participants, avant ou après les formations. La dynamique interne des équipes est très différente d'un organisme à l'autre. Le tableau 4 présente quelques données sociodémographiques sur les équipes. Ces données incluent quatre professionnelles en congé de maternité, deux au site n° 1 et deux au site n° 4 ainsi que les personnes qui les remplacent. Ces professionnelles continuent généralement à participer à la vie sociale des équipes.

Tableau 4

Équipes des six organismes participants⁴²

Nom des organismes participants	Personne (N)	Femmes (N)	Hommes (N)	Moins de 25 ans (N)	Entre 25 et 34 ans (N)	Plus de 34 ans (N)	Cégep (N)	B. (N)	M. (N)	Autres (N)
CJE Bois des Saules (site n° 1)	17	12	5	0	13	4	0	9	4	2 DES (personnel clérical) 2 études universitaires
CJE Denisville (site n° 2)	9	7	2	0	6	3	3	4	1	Doctorat
CJE Latourelle (site n° 3)	7	4	3	0	6	1	2	4	0	Diplôme universitaire
Jeunes d'ici (site n° 3)	4	2	2	1	2	1	2	1	0	Diplôme universitaire
CJE Saint-Pierre (site n° 4)	12	10	2	1	6	5	4	3	4	Diplôme universitaire
Échovail (site n° 4)	3	2	1	0	2	1 (plus de 45 ans)	1	1	0	Études 2 ^e cycle, formations privées de niveau universitaire
Total	52 100 %	37 71 %	15 29 %	2 4 %	35 67 %	15 29 %	12 23 %	22 43 %	9 17 %	9 17 %

⁴² Compte tenu du faible échantillon, les pourcentages sont arrondis à l'entier.

On trouvera un peu plus loin une présentation plus détaillée de chacun des organismes et des projets ainsi que des données sur les personnes dont les pratiques et le rapport à l'écrit ont été étudiés.

1.6 Similitudes et différences avec d'autres organismes communautaires

Les premiers résultats de l'enquête sur le travail et les conditions de travail dans les organismes communautaires (Bourdon, Deschenaux et Coallier, 2000) peuvent servir de base comparative pour situer les organismes communautaires participant à cette recherche par rapport à l'ensemble des organismes communautaires québécois. Cette enquête a été menée auprès d'un échantillon aléatoire de 1 096 organismes constitué à partir d'une base de données de plus de 8 000 organismes de secteurs variés allant de la santé et des services sociaux au tourisme. Les organismes qui se sont identifiés au secteur de l'insertion professionnelle et de la formation de la main-d'œuvre constituent un peu moins de 10 % des répondants (8,7 %). Nous ne disposons pas pour le moment des données spécifiques aux organismes de ce secteur auquel il est vraisemblable que les CJE se soient identifiés alors que leurs partenaires se seraient sans doute identifiés aux services sociaux, dans le cas du groupe de travail de rue, et à l'environnement dans le cas du groupe d'éducation en développement durable.

En termes de répartition hommes-femmes, 71 % des équipes participantes sont composés de femmes, ce qui est légèrement inférieur à la représentation des femmes, dans le personnel rémunéré des organismes communautaires québécois, évaluée à 79,6 %⁴³. La répartition des travailleuses et des travailleurs rémunérés du

⁴³ Même si les membres de équipes ne sont pas toutes rémunérées au moment de la collecte de ces données, elles ont été rémunérées pendant une partie du projet étudié.

communautaire par groupe d'âge est de 14,2 % (moins de 25 ans), 29,3 % (entre 25 et 34 ans), 31,2 % (35 à 44 ans), 19,6 % (45 à 54 ans) et de 5,7 % (55 ans et plus). Dans les équipes participantes, il y a une concentration dans le groupe d'âge des 25 à 34 ans (67 %) qui s'explique en partie par la volonté des conseils d'administration et des directions d'embaucher du personnel auquel les jeunes gens peuvent s'identifier. Les milieux communautaires sont caractérisés par une forte scolarisation de leur personnel rémunéré, 72,6 % des personnes sont détentrices d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans les équipes participantes, la scolarisation est supérieure aux moyennes des organismes communautaires puisque la presque totalité du personnel possède un diplôme de l'enseignement supérieur (97 %) et 43 % a terminé ses études avec un diplôme de baccalauréat et près du cinquième (19 %) des effectifs détient un diplôme universitaire de deuxième ou de troisième cycles. Cette forte scolarisation est caractéristique du secteur de l'insertion professionnelle. Elle était constatée dans une recherche dans les SEMO (Bourdon et Bergeron, 1997).

Le tableau 5 établit une comparaison entre les résultats de l'enquête menée par l'équipe de Sylvain Bourdon et les données générales sur les conditions de travail des équipes participantes. On remarque que la majorité des travailleuses et des travailleurs ont un contrat à durée fixe. Dans les CJE, ces contrats sont d'une durée d'un an, correspondant à la période de la subvention gouvernementale.

Tableau 5

Répartition selon la durée du contrat

Répartition	Enquête Bourdon <i>et al.</i>		Équipes participantes présente recherche	
	N	%	N	%
Moins de 6 mois	272	5,7	2	4
Six mois à un an	627	13,0	8	15
Un an et plus (1 an)	1237	25,7	35	67
Durée indéterminée	2673	55,6	7	14

Le tableau 6 fait état de la mobilité du personnel dans le milieu communautaire où moins de 50 % du personnel est à l'emploi de l'organisme depuis plus de trois ans.

Cette tendance est présente aussi dans les équipes participant à la présente recherche.

Tableau 6

Répartition selon la date du premier engagement

Répartition	Enquête Bourdon et al.		Équipes participantes présente recherche	
	N	%	N	%
Moins de un an	n. d.	24,0	9	17
Entre un et trois ans	n. d.	28,6	21	41
Depuis plus de trois ans	n. d.	47,4	22	42

Tout comme au plan de la scolarité, les salaires des équipes des organismes participant à la présente recherche sont plus élevés que dans la moyenne des organismes communautaires.

Tableau 7

Répartition selon le salaire annuel brut

Répartition	Enquête Bourdon et al.		Équipes participantes présente recherche	
	N	%	N	%
Moins de 15 000 \$	1221	25,4	2	4
De 15 000 à 25 000 \$	1773	36,9	10	19
De 25 000 à 35 000 \$	1470	30,6	35	67
De 35 000 à 45 000 \$	288	6,0	5	10
Plus de 45 000 \$	49	1,0	0	0

De façon générale, les intervenantes et les intervenants réguliers des CJE se situent sur une échelle salariale variant entre 25 000 \$ et 35 000 \$ alors que les personnes embauchées pour un projet *ad hoc* et le personnel clérical sont à l'échelle inférieure. Les salaires supérieurs sont ceux du personnel de direction des organismes. Ainsi, les personnes embauchées spécifiquement pour les projets des deuxième et troisième sites ont un niveau de scolarité et un salaire inférieurs à ceux de plusieurs de leurs collègues. Toutefois, lorsque les projets sont animés par le personnel régulier, celui-ci est à la même échelle salariale que les autres intervenantes et intervenants. C'est le cas de l'équipe du premier site et de deux animatrices du troisième site qui sont des employées régulières de l'organisme et qui s'occupent du projet à travers leurs autres tâches courantes.

1.7 Présentation de chaque organisme

Voici une brève présentation de chacun des organismes participant à la recherche et des projets de formation que j'ai observés⁴⁴. Un tableau met en parallèle les différents projets observés à la prochaine section.

1.7.1 CJE Bois des Saules (Site n° 1)

Le CJE du premier site en est un de première génération (1996) créé par une corporation d'organismes communautaires d'insertion déjà implantés dans la région et associée à d'autres partenaires locaux. La corporation étudiait depuis 1994 la faisabilité de diverses formules d'aide à l'emploi pour les jeunes adultes de la région. Ce CJE a deux points de service et y offre des formations de groupe depuis presque ses tous débuts. Plusieurs services du CJE sont régulièrement modifiés, de l'accueil aux projets de formation. Des membres de l'équipe participent à des activités relevant du développement local et sont présents au sein d'instances régionales de concertation.

Les projets *Action plus* sont offerts sur une base régulière à Bois des Saules et à Chute Eulalie. Il s'agit d'un projet visant la préparation à l'emploi de quatre semaines, suivies d'une cinquième semaine où la recherche active d'un emploi est supervisée. Pour la première fois en décembre 1998, les participantes et les participants reçoivent une allocation grâce à un financement fédéral. Le programme permet aussi des subventions aux employeurs. Pendant mon séjour sur ce site, j'ai observé deux projets *Action plus*, une journée d'une session de préparation à l'emploi

⁴⁴ Il s'agit d'une version abrégée de la présentation faite dans le rapport de recherche aux partenaires (Bélisle, 2001a).

de plus courte durée et quelques activités de deux projets financés pendant l'été 2000 par le programme fédéral Service jeunesse Canada.

1.7.2 CJE Denisville (Site n° 2)

Le deuxième site est un CJE créé en 1997 qui fait partie de la deuxième génération de CJE. Il a été créé par un comité *ad hoc* qui traverse des déchirements internes et des départs avant de parvenir à bâtir un projet commun. Dès ses premières activités, le CJE accorde une attention particulière aux « décrocheurs », terme utilisé dans le discours officiel dans un sens large et psychologique du décrochage (tendance à décrocher, à se décourager). Des membres de l'équipe du CJE sont engagés dans différentes instances et divers événements à caractère régional.

Le projet choisi, *DV et compagnie*, est conçu notamment pour aider les jeunes gens qui ne sont ni aux études ni en emploi à tisser du lien social en développant, par des productions médiatiques⁴⁵, des contacts dans différents secteurs ainsi que leur esprit d'équipe. Il est caractérisé par des entrées/sorties continues de participantes et participants. Le groupe de jeunes gens actif dans le projet lors de la première série d'observations ne comportait pas un nombre significatif de jeunes adultes non diplômés. J'ai proposé à l'équipe de *DV et compagnie* de revenir plus tard pour faire une deuxième série d'observations dans un groupe où les jeunes gens seraient moins scolarisés. Entre-temps, une crise interne a éclaté et le conseil d'administration du CJE a décidé de suspendre *DV et compagnie* pour des raisons budgétaires et de mettre à pied l'animatrice et l'animateur⁴⁶. J'ai décidé de « quitter »

⁴⁵ Par production médiatique, j'entends la radio, la télévision, le journal du CJE ou des chroniques dans un hebdomadaire ou un quotidien ou d'autres formes de production audiovisuelle.

⁴⁶ Ce projet ne bénéficie plus de subventions spéciales, les nouvelles démarches se sont avérées infructueuses et le salaire de l'animatrice et de l'animateur a été assuré pendant plusieurs mois à partir des réserves.

le terrain sans attendre une éventuelle reprise (qui tel que pressenti n'a jamais eu lieu). Les membres de l'équipe se sont montrés disponibles pour m'aider à compléter les données.

1.7.3 CJE Latourelle (Site n° 3)

Le CJE du troisième site est un CJE de première génération (1996) créé par des acteurs locaux bien décidés à profiter de toutes les opportunités pour permettre aux jeunes gens de la région d'y trouver et d'y créer de l'emploi. Toute l'équipe du CJE est impliquée dans des projets locaux et régionaux très variés : production médiatique, *Place aux jeunes*, etc.

La responsable du projet *Cycles* au CJE y a consacré, du début à la fin, de très nombreuses heures par semaine. Elle est doublement engagée dans ce projet puisqu'elle est la présidente du Conseil d'administration de l'organisme partenaire, *Jeunes d'ici*, jusqu'à l'assemblée générale 2000 de cet organisme.

1.7.4 Jeunes d'ici (Site n° 3)

Jeunes d'ici est un organisme créé en 1995 et qui fonctionne avec une petite équipe de deux travailleurs de rue qui sillonnent les municipalités de la MRC⁴⁷ et d'une coordonnatrice. L'organisme s'adresse aux adolescents et jeunes adultes âgés entre 15 et 30 ans et travaille en collaboration avec d'autres organismes communautaires dont le CJE, les services sociaux, les municipalités, les écoles, la Sûreté du Québec, etc. Le financement de *Jeunes d'ici* vient de plusieurs sources. Les difficultés financières de l'organisme l'obligent, au cours de l'été 2000, à procéder à

⁴⁷ Acronyme pour Municipalité régionale de comté.

une coupure de poste. La coordonnatrice de l'organisme, qui songeait entreprendre une réorientation professionnelle, se porte volontaire et elle cesse d'être salariée alors que le projet est à son mitan. Elle avait participé activement à l'élaboration du projet *Cycles* et y jouait aussi un rôle d'animation, de *counselling* et de gestion. Elle y restera impliquée, sur une base bénévole, jusqu'à la fin, à raison d'au moins une journée par semaine.

Jeunes d'ici est l'organisme qui gère les subventions permettant la réalisation du projet *Cycles*. Ce projet permet l'aménagement des abords de pistes cyclables de la MRC et est d'une durée de six mois. Il est financé par le programme Service jeunesse Canada de DRHC, ce qui permet notamment de donner une allocation aux participantes et aux participants. Un soutien financier additionnel d'Emploi-Québec permet l'embauche d'une coordonnatrice de projet.

1.7.5 CJE Saint-Pierre (Site n° 4)

Le CJE du quatrième site est de première génération (1996) et a été mis en place grâce à la collaboration d'un ensemble de partenaires locaux convaincus de la nécessité du travail de terrain avec les jeunes. Le CJE met les jeunes adultes au cœur du développement local et l'approche communautaire y est privilégiée de façon explicite. Ce CJE n'hésite pas à prendre des positions fermes dans la coalition régionale contre le chômage, par exemple. Ce CJE travaille davantage dans l'esprit du partage de savoirs entre les jeunes gens, mais il offre à l'occasion des projets de formation structurés par des membres de l'équipe ou s'associe à des projets mis sur pied par des partenaires. L'implication est caractéristique de ce CJE qui fonctionne par cogestion. Le projet de formation choisi pour être documenté, *Découvertes 2000*, est un projet mis sur pied par Échovail, dans lequel le CJE est appelé à jouer un rôle continu dans le volet de connaissance de soi, volet qui s'étalera sur toute la durée du projet.

1.7.6 Échovail (Site n° 4)

Échovail est un organisme créé légalement en 1997, mais qui repose sur un noyau de base constitué depuis déjà une dizaine d'années. L'organisme vise notamment à développer une expertise locale et régionale dans le développement durable et à contribuer à la valorisation des jeunes dans les collectivités. Les projets *Découvertes* offrent aux jeunes adultes âgés entre 16 et 24 ans un milieu de vie qui fait la promotion de la conscience écologique, tout en favorisant un rapport harmonieux entre l'individu, son environnement et la collectivité. Parmi ses autres activités, Échovail propose des activités de formation en agriculture biologique et met à la disposition de la population des jardins collectifs.

Le projet *Découvertes 2000*, initié et mis en œuvre par Échovail, est une reprise, avec modifications, des projets *Découvertes 1998* et *Découvertes 1999*, des projets d'une durée de six mois financés par le programme Service jeunesse Canada de DRHC. Lors de mon premier séjour sur le site, j'ai recueilli plusieurs informations sur *Découvertes 1999* et sur le groupe qui y avait participé. Le projet *Découvertes 2000* est planifié pour débiter à la mi-mai. Mais la réponse du bureau de DRHC tarde à venir et les deux organismes décident de procéder au recrutement du groupe de manière à ne pas trop retarder le projet. Vingt personnes posent leur candidature et 14 sont retenues. La majorité de ces personnes utilisent les services du CJE. Une acceptation du projet arrive au début juin, mais le financement accordé équivaut à 45 % de la demande et DRHC demande une importante modification qui paraît inacceptable à l'équipe de conception du projet. Le volet visant la formation est particulièrement touché. Après consultations et discussions, le projet est annulé. Même si je n'ai pas fait d'observation de formation en groupe, les données recueillies sur ce quatrième site, en amont du projet avorté, restent fort pertinentes.

1.8 Similitudes et différences dans les projets de formation

Le tableau 8 présente les grandes caractéristiques de chacun des projets.

Tableau 8

Caractéristiques principales des projets de formation

	<i>Action plus</i>	<i>DV et compagnie</i>	<i>Cycles</i>	<i>Découvertes</i>
Groupes concernés	1 et 2	3	4	N/A
Orientation de base	Obtention d'un emploi	Production médiatique	Service à la collectivité et développement d'attitudes et d'expériences	Service à la collectivité et développement d'attitudes et d'expériences
Entrées/sortie	Fixes avec départs volontaires ou renvois	Entrées et sorties continues	Fixes avec départs volontaires ou renvois	Fixes avec possibilités de départ
Allocation aux PP	Oui	Non	Oui	Oui
Contrat	Signé	Tacite	Signé	Signé
Durée	4 semaines	Indéterminée	6 mois	6 mois
Périodicité	5 jours/semaine	Variable selon les disponibilités de chacun, 2 ou 3 rendez-vous aux deux semaines.	5 jours/semaine	5 jours/semaine
Contrôle des présences	Contrôle et sanctions	Demande d'avertir seulement	Contrôle et sanctions	n. d.
Retours collectifs sur le projet	À chaque fin de la semaine, retour prévu. Aussi au besoin, initié par équipe d'animation ou membres du groupe.	N'ai assisté à aucun retour collectif sur le projet.	À chaque vendredi, retour prévu. Aussi au besoin, initié par équipe d'animation ou membres du groupe.	n. d.
Pouvoir AA sur les activités	Conception-animation des activités par les AA, approuvent ou encadrent des activités individuelles proposées par PP.	Approbation des activités proposées par les PP.	Conception-animation de la majorité des activités par les AA, approuvent des activités individuelles proposées par PP.	n. d.
Pouvoir PP sur les activités	Influence dans le choix d'activités individuelles et dans la durée de certaines activités de groupe.	Décision du contenu des chroniques (ex. : quels disques recommander ou pas).	Influence dans le choix d'activités individuelles et collectives.	n. d.

Notes – n.d. (données non disponibles compte tenu de l'impossibilité de faire de l'observation participante); AA (animatrices et animateurs); PP (participantes et participants).

Les activités des projets de formation étudiés sont adaptées selon qui les anime, les réactions et l'engagement du groupe, des événements comme une tempête de neige ou le retard dans la réponse d'un partenaire. Ils ont toutefois une orientation de base qui les distingue et qui a servi de référence pour choisir des projets différents les uns des autres.

1.8.1 *Animatrices et animateurs des projets*

Les animatrices et les animateurs des projets sont les personnes qui assument le leadership des projets étudiés. Les personnes faisant des interventions ponctuelles et qui ne participent pas aux retours d'ensemble sur le projet, pendant qu'il se déroule, sont identifiées comme des personnes-ressources. Elles ne sont pas incluses dans les dix animatrices et animateurs auxquels je fais régulièrement référence dans le prochain chapitre. Au quatrième site, où je n'ai pas fait d'observation de projet de formation, les animatrices sont Iris, d'Échovail, qui a joué un rôle central dans l'orientation du projet et dans l'animation des ateliers d'écriture des éditions précédentes et Vicki, du CJE, qui était pressentie pour se joindre à l'équipe de *Découvertes 2000* dans le volet connaissance de soi et qui avait animé des ateliers dans l'édition 1999. Elle a été ma principale interlocutrice alors que je suivais la mise en place du projet *Découvertes 2000*.

Le tableau 9 regroupe quelques caractéristiques des dix animatrices et animateurs. L'occupation des parents est une question qui n'était pas parue suffisamment pertinente au départ compte tenu de l'importance accordée aux interactions. Cette question a été documentée après avoir constaté que des intervenantes et des intervenants (pas seulement les animatrices et animateurs) qui avaient des parents enseignantes ou enseignants me mentionnaient ce métier alors que les autres n'y faisaient pas allusion. Ce métier apparaissait d'emblée associé à l'écrit mais pas les autres. L'information, sur la profession des parents et le(s) métier(s)

exercé(s) pendant l'enfance et l'adolescence des animatrices et animateurs, a été recueillie en 2001 lors de la tournée de validation du rapport. Certaines informations sont manquantes pour l'animatrice et l'animateur du deuxième site qui n'ont pas participé à cette étape.

Tableau 9

Quelques caractéristiques des dix animatrices et animateurs

	Groupe d'âge	Niveau scolaire	Domaine études	Arrivée dans l'organisme	Profession du père ⁴⁸	Profession de la mère ⁴⁹	Nb d'entrevues
Anne	Entre 25 et 34 ans	BAC	Information et orientation professionnelles	Plus de 3 ans	Ouvrier (artisan)	Employée de bureau	5
Béatrice	Entre 25 et 34 ans	BAC	Psychoéducation	Entre un et 3 ans	Ouvrier	Travail dans la vente	3
Benoît	Entre 35 et 44 ans	DEC	Éducation spécialisée	Plus de 3 ans	Inconnu	Inconnu	1
Claudie	Entre 25 et 34 ans	DEC	Travail social	Plus de 3 ans	Inconnu	Inconnu	1
Iris	Entre 45 et 54 ans	Équivalent universitaire	Journalisme	Plus de 3 ans	Ouvrier (artisan)	Aucune	--
Patrick	Entre 25 et 34 ans	BAC	Information et orientation professionnelles	Entre un et 3 ans	Ouvrier	Travail dans les services	2
Suzie	Entre 25 et 34 ans	BAC	Animation	Entre un et 3 ans	Travailleur agricole (exploitant)	Travailleuse agricole (exploitante)	2
Vicki	Entre 25 et 34 ans	BAC	Information et orientation professionnelles	Plus de 3 ans	Professionnel	Professionnelle	--
Virginie	Entre 25 et 34 ans	DEC	Éducation spécialisée	Plus de 3 ans	Ouvrier	Professionnelle	2
Zoé	Moins de 25 ans	DEC	Éducation spécialisée	Moins de un an	Ouvrier	Professionnelle	2

⁴⁸ Les catégories sont celles utilisées dans l'EIAA et que l'on trouve au tableau 2 du premier chapitre.

⁴⁹ La plupart des mères travaillent à l'extérieur alors qu'elles sont de jeunes adultes, cessent leurs activités professionnelles à la naissance d'un premier enfant ou quand les enfants sont jeunes et retournent sur le marché de l'emploi quand ceux-ci sont un peu plus vieux. Deux d'entre elles se consacrent plutôt à d'importantes activités bénévoles.

Pendant leurs études, plusieurs animatrices et animateurs se sont projetés dans la Fonction publique, le milieu scolaire ou institutionnel. Au moins six personnes sur dix travaillent en milieu communautaire à défaut de ne pas avoir trouvé, encore, de poste stable en milieu institutionnel où le salaire et la sécurité d'emploi y sont plus attrayants.

1.8.2 Jeunes gens en formation

Cette section présente sommairement les 41 jeunes gens des projets *Action plus*, *DV et compagnie* et *Cycles*, projets étudiés en profondeur pour connaître les pratiques de l'écrit et le rapport à l'écrit des protagonistes.

Les parents et proches des jeunes gens rencontrés sont souvent des salariés, certains ayant un emploi en usine, mais d'autres sont aussi chômeurs ou prestataires de l'aide sociale. On trouve aussi quelques entrepreneurs ou artisans, avec ou sans employés. Les jeunes gens rencontrés ne sont pas des candidats à la relève agricole et aucun n'est fils ou fille d'agricultrices et d'agriculteurs exploitants. La majorité d'entre eux vivent dans les villages ou dans les quartiers ouvriers des villes. Les emplois agricoles saisonniers ou ceux plus stables (par exemple, dans les grandes porcheries), offrent souvent le salaire minimum et sont peu attrayants pour plusieurs des jeunes gens ayant participé à cette recherche. Par ailleurs, certains y ont travaillé à l'occasion.

Des participantes et des participants sont en contact avec des réseaux de travail clandestin (ex. : revenu d'un travail de construction ou de mécanique non déclaré) ou de travail illégal (ex. : culture de marijuana et vente, travailleurs et travailleuses du sexe). Les bandes de motards criminalisées font partie de l'univers, imaginaire ou réel, de plusieurs jeunes gens des premier et troisième sites. Les réseaux de contacts personnels étant particulièrement importants pour l'embauche dans les emplois peu

spécialisés en milieu rural, la réputation des jeunes gens et de leur famille peut jouer en leur faveur ou leur défaveur.

La vie rurale ou dans les petits centres urbains met les déplacements au cœur des préoccupations de très nombreuses personnes. Les risques d'accidents et d'infractions au Code de la route sont eux aussi multipliés. Les relations avec les parents sont vite colorées par toutes les négociations autour du transport. Pour certains, « avoir son char » est la pression première de l'entrée dans la vie adulte. En entrant, légalement ou non, dans le monde de la conduite automobile, les jeunes gens développent différentes stratégies de compromis, d'affrontement ou de contournement de l'ordre social représenté par les lois particulièrement sévères pour les jeunes conducteurs, par les corps policiers, par les assurances privées et publiques. L'écrit est ici omniprésent. L'attrait des centres urbains est présent chez quelques jeunes gens rencontrés seulement. Les jeunes gens quittent la région pour étudier, pour travailler, pour fuir une situation qui pose problème, pour quitter/retrouver un ou des membres de la famille ou, tout simplement, pour tenter leur chance ailleurs. Mais plusieurs jeunes gens rencontrés craignent de partir et de s'engager dans l'inconnu, là où ils n'ont ni famille, ni amis, ni ennemis.

La scolarité des jeunes gens ayant participé à la recherche varie de la première année du secondaire au diplôme d'études secondaires (DES) ou au diplôme d'études professionnelles (DEP). Les informations sur les diplômes sont obtenues principalement dans les dossiers, car ce sujet n'est pas abordé aussi précisément dans les groupes et les équipes d'animation se rappellent rarement du niveau de scolarité des non-diplômés. Le « niveau » de scolarité des jeunes gens rencontrés est souvent difficile à établir. Leur parcours est souvent atypique et complexe, multiniveaux, certains avec des entrées et des sorties du système scolaire, à l'éducation des jeunes ou des adultes. Les passages dans les programmes particuliers du premier cycle du secondaire, comme ceux d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), ou

les parcours à l'intérieur desquels des cours de plusieurs niveaux ont été faits (ex. : mathématiques de quatrième secondaire, français de troisième secondaire), sont particulièrement difficiles à cerner. Le tableau 10 présente la répartition des participantes et des participants de chacun des quatre groupes selon leur niveau de scolarité.

L'information sur les niveaux de scolarité demeure une information nécessaire pour la démarche scientifique et sur laquelle repose une partie de l'analyse. Toutefois, le niveau de scolarité pour les non-diplômés et les diplômés n'est pas un marqueur dans les relations dans le groupe, du moins dans la plus grande partie du projet. Il peut le devenir quand on approche de sa fin alors que le marquage social impose à nouveau ses lois.

Tableau 10

Niveaux de scolarité des participantes et des participants

Niveau de scolarité des participantes et des participants											
N° des sites	N° des groupes et lieu d'appartenance	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire					Total (n)
		ISPJ (n)	S1 (n)	S2 (n)	S3 (n)	S4 (n)	S5 (n)	Inconnu (n)	DES (n)	DEP (n)	
Répartition selon les groupes											
1	1. Chute Eulalie	3	--	--	6	1	--	--	--	1	11
1	2. Bois des Saules	3	1	--	3	2	2	--	2	1	14
2	3. Denisville	--	--	--	1	--	1	1	2	2	7
3	4. Latourelle	4	--	--	--	--	2	--	2	1	9
	Total	10	1	--	10	3	5	1	6	5	41
Répartition des jeunes gens rencontrés en entrevue											
1	1. Chute Eulalie	2	--	--	2	1	--	--	--	--	5
1	2. Bois des Saules	2	1	--	--	1	--	--	--	--	4
2	3. Denisville	--	--	--	--	--	--	--	1	1	2
3	4. Latourelle	3	--	--	--	--	2	--	2	--	7
	Total	7	1	--	2	2	2	--	3	1	18

Note : Le niveau du secondaire (S) indique le dernier niveau scolaire fréquenté par les participantes et les participants. Cela ne veut pas dire que ce niveau est complété. J'ai choisi le niveau le plus élevé chez ceux qui ont des cours de niveaux différents.

Les 41 jeunes gens rencontrés sont âgés entre 16 et 29 ans. Robert, rencontré dans le projet *Cycles* a 31 ans, mais s'est retiré du projet dans ses tous débuts. Il n'est pas inclus dans le total de 41. Le tableau 11 porte sur la répartition en termes d'âge.

Plus de la moitié des membres des groupes ont entre 17 et 19 ans.

Tableau 11

Âge des participantes et des participants

N° des sites	N° des groupes et lieu d'appartenance	Âge									Total (n)
		16 (n)	17 (n)	18 (n)	19 (n)	20 (n)	21 (n)	22 (n)	23 (n)	29 (n)	
Répartition selon les groupes											
1	1. Chute Eulalie	--	2	--	6	1	2	--	--	--	11
1	2. Bois des Saules	3	1	4	1	2	1	1	1	--	14
2	3. Denisville	1	--	1	2	--	1	2	--	--	7
3	4. Latourelle	--	3	2	1	2	--	--	--	1	9
	Total	4	6	7	10	5	4	3	1	1	41
Répartition des jeunes gens rencontrés en entrevue											
1	1. Chute Eulalie	--	1	--	2	1	1	--	--	--	5
1	2. Bois des Saules	1	--	1	--	1	--	1	--	--	4
2	3. Denisville	--	--	--	1	--	1	--	--	--	2
3	4. Latourelle	--	2	2	1	2	--	--	--	--	7
	Total	1	3	3	4	4	2	1	--	--	18

Le prochain tableau présente la répartition selon le genre. Les jeunes hommes représentent plus de 60 % des effectifs. Les jeunes femmes se trouvent aux extrémités des niveaux de scolarité : quatre sont diplômées et quatre étaient dans un programme ISPJ. Aucune d'entre elles n'a quitté en troisième secondaire ou à l'été suivant le troisième secondaire alors que dix jeunes hommes l'ont fait.

Tableau 12

Genre des participantes et des participants

N° des sites	N° des groupes et lieu d'appartenance	F (n)	H (n)	Total (n)
1	1. Chute Eulalie	--	11	11
1	2. Bois des Saules	7	7	14
2	3. Denisville	3	4	7
3	4. Latourelle	7	2	9
	Total	17	24	41

Les extraits de journaux ou d'entrevues ou les productions écrites présentés au prochain chapitre précisent parfois l'âge de la jeune femme ou du jeune homme cité ainsi que son niveau de scolarité [ex. : Pat (17 ans, ISPJ) ou Fred (20 ans, S3)].

D'autres groupes ont été rencontrés dans le cadre d'autres projets de formation à Chute Eulalie (groupe n° 5), Bois des Saules (groupes n° 6 et 7) et Vendée-Sud (groupe n° 8). Le séjour dans ces groupes se résumant à une journée seulement, il a été possible de repérer des pratiques de lecture et d'écriture où les personnes s'investissent ou non, mais il est difficile d'interpréter ce genre d'observation en termes de rapport à l'écrit sauf s'il s'agit d'intervenantes rencontrées ailleurs. Ces séjours de courte durée ont été utiles au moment de l'entrée sur le terrain pour permettre de clarifier l'approche d'observation, puis vers la fin pour voir si des observations récurrentes et leur analyse avaient un écho dans d'autres contextes de groupe ou d'équipe.

2. ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE

La recherche scientifique fait appel au respect d'un code de déontologie et le présent projet de recherche a été examiné et approuvé par le comité de déontologie mis en place à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il paraît toutefois important de préciser quelques règles et, surtout leur application en situation, afin de donner aux lectrices et aux lecteurs une connaissance plus fine du travail de terrain fait.

2.1 Donner, recevoir, rendre

La position éthique comme ethnographe en milieux communautaires a été décrite dans un article publié en 2001 (Bélisle, 2001*b*). Cette position est inspirée par la triade « donner-recevoir-rendre », mise en valeur par Marcel Mauss (1973). Je reprends ici quelques éléments de cet article.

Le don est envisagé comme un cycle et non comme un acte isolé. Il est situé dans une autre logique que celle de l'utilitarisme scientifique qui « isole abstraitement le seul moment du recevoir et pose les individus comme mus par la seule attente de la réception, rendant ainsi incompréhensibles aussi bien le don que sa restitution » (Godbout, 1992). Dans la présente recherche, j'ai donné, reçu et rendu du temps (par exemple, offrir à une animatrice de prendre en charge le transport d'un participant pour mieux le connaître et permettre à l'animatrice de s'avancer dans d'autres tâches); des savoirs (par exemple, montrer comment récupérer un fichier informatisé); de l'affectivité et de la parole (par exemple, être rassurée sur ma façon de m'exprimer devant le groupe); de la sécurité (par exemple, assurer une présence dans une situation ayant un potentiel de violence/vol); de la liberté (par exemple, avoir la possibilité de me déplacer dans la salle de formation); des ressources matérielles (par exemple, partager un repas); de l'écrit (par exemple, obtenir une photocopie des exercices faits en équipes).

« J'ai envie de te faire plaisir », me dit un jour Virginie en me tendant un dossier dans lequel j'ai trouvé plusieurs documents, non officiels, sur l'origine du projet. « C'est un peu à l'envers », ajoute-t-elle. Je dis que cela aussi m'intéresse. Exemple répété sur ce site et sur d'autres, où on m'a donné accès non seulement à des documents, officiels ou non, mais aussi à la façon de les ranger. Cette générosité, combien précieuse pour la connaissance des pratiques réelles, a été source d'étonnements à la fois de raison (« dans ma propre culture, probablement que j'aurais fait un peu de rangement avant de prêter ce dossier, mais peut-être que ce n'est pas là sa priorité »), de statut social (« mais peut-être aussi que c'est parce qu'elle me voit comme une collègue de travail ») et expérientiels (« ou peut-être qu'elle partage vraiment avec moi la curiosité de [re]connaître son propre rapport à l'écrit, et cette idée qu'on pourrait partager une même curiosité me donne du courage »). Ces étonnements, tout au long de la recherche, nourrissent l'attention, les questions, l'analyse (Kohn et Nègre, 1991). La part d'émotion qui les traverse

contribue à inscrire les rencontres sur le terrain dans un système de don. L'analyse de Jacques T. Godbout sur l'émotion esthétique, la beauté, ce supplément qui fait que l'artiste n'est pas un simple producteur (Godbout, 1992) peut aider à saisir le rapport au monde d'acteurs du milieu communautaire. À plusieurs égards, des personnes qui œuvrent en milieux communautaires peuvent être associées aux artistes qui font que le monde communautaire, comme le monde artistique, même rémunéré, reste dans un système de don.

2.2 Confidentialité et consentement éclairé

Au contraire de la recherche ethnographique traditionnelle qui identifiait clairement les communautés étudiées, la recherche en éducation fait appel à des mesures diverses pour assurer la confidentialité des organismes et des personnes. Cette confidentialité est nécessaire pour éviter d'éventuels préjudices aux organismes et aux personnes, mais aussi pour contribuer à la distanciation nécessaire à la démarche scientifique. Elle permet, d'une part, d'avoir accès à des informations que les personnes ou les organismes auraient retenues s'ils se savaient clairement identifiés et, d'autre part, elle évite d'être submergée de discours officiel d'un organisme ou d'une personne qui souhaiterait faire de la recherche un outil de mise en valeur et de promotion organisationnelles ou personnelles. Faire état et interpréter des pratiques observées demandent de prendre un certain nombre de précautions de base pour assurer aux personnes et aux organismes de ne pas être identifiés par d'autres qu'eux-mêmes et que leurs partenaires proches. Les organismes, les intervenantes et les intervenants, les jeunes gens en formation sont, dans la présente recherche, concernés par la confidentialité.

La question de la confidentialité, ses avantages et ses inconvénients, a été discutée avec les équipes participantes. Il a toujours été clair que la confidentialité ne

consiste pas à demander aux personnes et aux organismes de taire une expérience significative pour eux. Il a donc été convenu que, comme chercheuse, je maintiendrais l'entente de confidentialité des données, mais que les organismes et les personnes pouvaient faire savoir, à qui ils voulaient, qu'ils participaient ou avaient participé à cette recherche.

Dans le cadre de mes propres communications, écrites ou orales, structurées ou spontanées, j'ai fait miennes les recommandations de Margaret Lecompte et Judith Preissle (1993) qui considèrent qu'il est, dans bien des cas, souhaitable que les membres de chaque organisme étudié puissent se reconnaître dans les rapports de recherche, mais que cela ne soit pas possible pour des gens de l'extérieur. Par ailleurs, certaines informations sont plus sensibles que d'autres au sein d'un même milieu et il faut se demander si en révélant telle ou telle information on met la personne ou l'organisme dans une position de vulnérabilité vis-à-vis de ses pairs ou des personnes ou organismes en position de pouvoir. Tout au long de la recherche, j'ai été attentive aux risques pris entre collègues, pris face au milieu de l'insertion sociale et professionnelle, pris face aux bailleurs de fonds, pris face aux gouvernements dont les politiques et programmes mouvants obligent les organismes à régulièrement resituer leurs actions. J'ai respecté les règles déontologiques des intervenantes et intervenants quant aux informations sur les participantes et les participants et j'ai eu accès à leur dossier une fois que ces derniers m'en ont donné le consentement.

Comme principal outil pour assurer la confidentialité, j'ai utilisé les noms fictifs ou l'anonymat, selon les circonstances, que ce soit dans mes communications orales ou écrites. Aucune particularité locale ou régionale, qui pourrait être facile à identifier à un territoire, n'est mentionnée et les réalisations de groupe connues du grand public ont été transformées, tout en restant dans un domaine apparenté.

Cinq types de lettres de consentement ont été utilisées et elles ont été l'objet de quelques ajustements au fil de la recherche. Il s'agit de la lettre de consentement de l'organisme, des animatrices et des animateurs responsables des projets de formation étudiés, de personnes-ressources ayant une intervention ponctuelle dans le projet, des membres du groupe. La cinquième lettre est celle pour le consentement des jeunes gens rencontrés en entrevue. Ces lettres sont présentées à l'Annexe C avec des précisions sur le contexte d'utilisation.

La question éthique dépasse de beaucoup les aspects de confidentialité et de consentement éclairé. Une enquête de terrain comme celle-ci fait appel à de nombreuses décisions morales et éthiques à travers le face-à-face avec les participantes et participants. Les questions de loyauté et de responsabilité, celles de la transparence sur l'objet de la recherche ainsi que celle de la propriété des informations (LeCompte et Preissle, 1993, p. 90) sont régulières. Les questions de loyauté et de responsabilité se posent de façon particulière lorsque les gens sont touchés, comme c'était le cas dans cette recherche, par la pauvreté, la violence, l'échec scolaire, la précarité, le manque de reconnaissance sociale. Beaucoup de jeunes gens participant aux projets de formation vivent des situations critiques qui les mettent dans une position de vulnérabilité vis-à-vis des règles internes du groupe, de l'organisme ou de celles de la société. Cette position de vulnérabilité, quoique d'un autre ordre, est aussi vécue par des animatrices et des animateurs qui travaillent dans la précarité, avec des contrats renouvelables d'une durée limitée, et des directions d'organismes qui mettent en œuvre des stratégies diverses pour assurer la survie de leur organisation et de ses projets. Plus de détails sur les questions éthiques de cette recherche sont présentés à l'Annexe D.

3. MÉTHODES ET OUTILS D'ENQUÊTE

La méthodologie présentée au troisième chapitre offre la possibilité de travailler avec des méthodes variées. Celles privilégiées pour la présente recherche sont présentées ici.

3.1 Observation directe

3.1.1 *Grand tour*

La première étape, une fois l'entente téléphonique prise avec une ou un coordonnateur d'organisme, a été d'y faire un « grand tour » (Spradley, cité dans Laperrière, 1997). À ce moment, sont relevés à grands traits des éléments caractéristiques de l'espace physique (organisation des lieux, objets), des activités, de l'organisation du temps ainsi que des repères sur les personnes rencontrées et les interactions observées. Le grand tour a permis de confirmer la pertinence du choix de l'organisme et du projet de formation, de mieux comprendre les projets de l'organisme et de situer quel type de participation je pourrais y faire.

Beaucoup est en jeu lors du grand tour ou du tout premier contact avec un groupe, notamment pour l'instauration d'un climat de confiance. La ligne de conduite a été la suivante : rester la plus discrète possible dans les activités de groupe de jeunes gens peu scolarisés, car la position tierce n'a pas encore été discutée. J'ai tenu, pendant le grand tour et tout au long de la recherche, à ne pas m'inventer un personnage et si j'avais à puiser dans des expériences personnelles, à puiser dans les miennes. J'ai aussi été attentive, tout au long de la recherche, à mon habillage, privilégiant la section de ma garde-robe moins officielle pour les nombreux séjours dans les organismes et avec les jeunes gens.

3.1.2 *Positionnement dans le temps*

J'ai été présente sur les sites plus de 60 jours, de 1998 à 2000. Le temps de présence sur le terrain a été variable selon les projets de formation et j'y ai intercalé, lorsque les activités du projet le permettaient, des périodes de « ventilation » (Kohn et Nègre, 1991) recommandées dans la référence implicative et l'analyse par théorisation ancrée. Mais souvent, j'ai été présente de façon très intensive sur le terrain puisque les projets de formation en milieux communautaires sont de courte durée et que les activités visant la connaissance de soi étaient regroupées dans les premières semaines de formation des projets *Action plus*. Il n'y a pas de séquence type, car j'ai tenté de m'adapter à chaque projet.

Les temps de présence ont toujours été discutés préalablement avec les animatrices et les animateurs responsables et nous convenions ensemble des temps mutuellement opportuns de ma présence sur le terrain. Ainsi, je n'ai jamais assisté aux tous premiers jours du projet de formation pour laisser un peu de temps pour que le groupe et l'équipe d'animation trouvent une zone minimale de confort entre eux. À part ce premier moment de prise de contact et les différents temps de rencontres individuelles, les équipes d'animation étaient généralement ouvertes à ce que je séjourne aussi longtemps que je le souhaitais parmi eux. Ce sont donc souvent mes propres contraintes et les effets de saturation qui ont joué en matière de durée et de moments de présence.

3.1.3 *Positionnement dans l'espace*

Au moment de l'entrée sur le terrain, j'expliquais à l'équipe d'animation, puis au groupe, que je souhaitais pouvoir m'asseoir en retrait du groupe pour que ses membres oublient le plus possible ma présence, mais que s'ils le désiraient, je pourrais me joindre à eux pour quelques activités. Je leur disais aussi qu'ils

pouvaient m'interpeller quand ils le souhaitaient. Je les informais que je changerais régulièrement de place pour ne pas toujours voir de dos ou de face les mêmes personnes, mais que je privilégiais généralement l'observation des personnes qui animaient les activités⁵⁰. Cette façon de faire a été bien acceptée par tous les groupes et on m'a interpellée rapidement même lorsque j'étais dans une position de retrait. J'ai aussi, comme expliqué précédemment, occupé la place de l'animatrice dans le cadre de quelques activités. La prise de notes s'est aussi faite de façon dissimulée, souvent après des entretiens informels, pour éviter d'avoir à expliquer leur intérêt pour la recherche ou pour ne pas introduire de biais dans la situation. Prendre des notes ouvertement dans une situation de formation où l'écrit est omniprésent est une chose, ouvrir son carnet au restaurant quand une animatrice s'interroge sur son rapport à l'écrit en est une autre. Dans ces circonstances, je me retirais généralement pour rédiger des notes brèves, à la salle de toilette ou je le faisais dans la voiture, sur la route du retour.

« Se faire oublier » a été une préoccupation partagée avec les équipes d'animation qui toutes ont manifesté des craintes que ma présence perturbe le bon fonctionnement du groupe et du projet. L'expérience en animation de groupe en éducation non formelle m'a permis notamment d'appréhender des situations qui posent plus problème dans les dynamiques de groupes. Souvent, il s'agit de se faire la plus discrète possible, mais devant un appel à l'aide bien senti d'une animatrice, il m'est arrivé d'intervenir. Une des leçons que je tire de cette recherche ethnographique est que si effectivement on peut et doit se faire oublier régulièrement comme chercheuse, on ne peut pas éthiquement faire comme si on n'était pas là.

⁵⁰ Il est vrai que je portais attention de façon soutenue au travail des animatrices et animateurs, à ce qu'ils disaient et écrivaient, mais je m'assurais aussi de jeter un coup d'œil, plus discret, à ce que faisait les jeunes gens en formation. Une limite de la présente recherche réside dans le fait que je ne pouvais pas bien voir tout le groupe en même temps et que certaines micro-pratiques des jeunes gens ont pu m'échapper.

3.2 Orientation de l'observation

J'ai tenté d'aborder l'environnement de l'écrit comme un environnement qui m'était étranger, un peu comme si j'en ignorais tout. Je me suis donc préoccupée de prendre des notes sur les objets et les techniques utilisés, les fonctions, les variantes, les contextes d'utilisation, le statut social des personnes qui y participent et les rôles tenus, les considérations qui précèdent le choix d'une pratique plutôt qu'une autre, celles qui mènent à son abandon, la durée consacrée à la pratique, le lieu où elle se déroule et l'espace physique occupé, la production et la relation rendues possibles par cette pratique. J'ai pris le plus de notes possible dans les situations collectives ou individuelles de lecture ou d'écriture et aussi dans celles qui semblaient pouvoir relever de formes de relations sociales scripturales.

Il s'agit là d'un point crucial pour comprendre de quel matériau est constitué le corpus. Plus concrètement, cela veut dire que, compte tenu de la rapidité de certains échanges, les notes des carnets de terrain portent sur les gestes et interactions qui relèvent directement d'objets liés au monde de l'écrit (papier qui circule, crayon dans la main, notes au tableau, etc.)⁵¹, les propos au cœur d'une situation de lecture ou d'écriture (commentaires sur un texte, soupirs, position du corps, etc.), mais aussi les allusions relevant du passé et de l'avenir, proches ou lointains, à la lecture, à l'écriture, aux livres, à l'informatique, aux journaux, aux magazines, aux formulaires et autres, mais aussi celles à l'école primaire et secondaire, au collège et à l'université, aux institutions sociales, aux diplômes, à l'apprentissage, à la division entre le travail manuel et le travail de bureau, à l'organisation du travail dans les entreprises, à des rêves comme celui d'être écrivain ou journaliste, etc.

⁵¹ J'utilise ici le mot « objet » dans un sens large, c'est-à-dire qu'il peut être situé dans l'espace, qu'il est dénombrable et qu'il possède une forme (Van Cleeff, 1998, p. 65).

Compte tenu de l'ampleur de la tâche, j'ai donné aux objets relevant de l'univers de l'écrit (livres, magazines, feuille photocopiée, feutres, etc.) un rôle de bornes pour repérer par la suite des pratiques de lecture et d'écriture. En recherche ethnographique traditionnelle, une grande attention était portée aux objets inventoriés, recueillis et collectionnés (Mauss, 1967) alors que les prescriptions récentes sur la bonne façon de faire de l'enquête de terrain de nature sociologique traitent peu de l'attention à porter aux objets ou leur donnent un rôle secondaire aux interactions (Arborio et Fournier, 1999; Beaud et Weber, 1997; Peretz, 1998). On trouve sans doute là une volonté de sortir de l'utilitarisme telle qu'elle est décrite par Hannah Arendt qui consiste à « tourner le dos au monde objectif des choses d'usage pour revenir à la subjectivité de l'usage lui-même » (Arendt, 1983, p. 208). Toutefois, dans la recherche plus spécifique sur les pratiques culturelles, l'attention portée aux objets est particulièrement importante, non seulement dans celles qui en font le décompte (ex. : livres dans la bibliothèque), mais aussi dans celles qui s'intéressent aux pratiques de lecture et d'écriture ainsi qu'aux usages sociaux de l'écrit. Bien sûr, un même objet peut donner lieu à plusieurs pratiques, mais pour retracer les pratiques, les objets, observés ou non, me paraissaient particulièrement utiles⁵².

3.3 Entretiens informels

Pour pouvoir décrire en profondeur les pratiques de lecture et d'écriture et le rapport à l'écrit des acteurs sociaux, les entretiens informels ou conversations informelles se sont avérés précieux. L'entretien informel fait partie des « tactiques permanentes d'adaptation au terrain » (Bruneteaux et Lanzarini, 1998). Comme le

⁵² Prenons un exemple de ma pratique scientifique : le fait que j'utilise le logiciel *NVivo* ne dit pas grand-chose de l'usage que j'en fais et ne prouve en rien la validité de l'analyse. Par ailleurs, l'existence de ce logiciel dans mon environnement peut mettre un chercheur ou une chercheuse menant une recherche sur la pratique scientifique sur la piste d'une pratique à documenter. C'est dans ce sens que je dis que les objets sont des bornes. Il ne faudrait pas les confondre avec des frontières.

recommande des ouvrages spécialisés, j'ai évité les relations exclusives, j'ai tenté de traiter tous les membres du groupe de la même manière et de gagner leur confiance (Peretz, 1998, p.49). Avec les animatrices et les animateurs, il y a eu une très grande ouverture aux entretiens informels en autant que je saisisse rapidement leurs codes, codes qui ne sont pas les mêmes d'une personne à l'autre (ex. : parler ou non du boulot à l'heure du midi, s'immiscer ou non dans une discussion entre collègues). Toutefois, chez les jeunes gens en formation, certains étaient beaucoup plus ouverts que d'autres à échanger avec une chercheuse universitaire, à l'heure de la pause ou du repas ou autres périodes peu structurées. J'ai préféré saisir les opportunités plutôt que de brusquer les gens.

3.4 Entrevues

Dans le projet de recherche, je prévoyais faire des entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 1996) avec les animatrices et les animateurs seulement et procéder par groupes de discussion avec les jeunes gens en formation. Selon Paul Geoffrion, le groupe de discussion « crée une dynamique de groupe où les énoncés formulés par un individu peuvent engendrer des réactions et entraîner dans la discussion d'autres participants » (Geoffrion, 1996, p. 305). Toutefois, dès le premier site, je n'ai pas retenu la méthode du groupe de discussion pour les jeunes gens en formation, car les éléments de rapports à l'écrit auxquels j'avais pu avoir accès au cours de l'observation participante et des entretiens informels me semblaient très variés (il s'agissait du phénomène de pluralité qui deviendra central à la présente thèse) et je craignais que la situation de groupe homogénéise le propos.

Prenant en considération la relation établie pendant l'observation participante, les entrevues ont été menées de façon très souple. Si chacune de ces entrevues a donné lieu à la préparation d'un guide, celui-ci n'a pas été suivi de

manière stricte. Des questions ont parfois été escamotées, d'autres sont apparues importantes au cours de l'échange. Ces guides avaient pour principale fonction de cerner les contenus à explorer plus à fond, de structurer ma propre pensée, d'établir des liens explicites entre le travail d'observation directe et l'objet de la recherche. La plupart des entrevues suivaient de peu l'observation directe et les guides étaient préparés dans des délais très courts. Les questions intégraient les informations obtenues par d'autres sources (observation participante, entretiens informels, documents témoins). On trouve, à l'Annexe E, un exemple d'un guide d'entrevue conçu et utilisé dans un effort de cohérence avec la référence implicite. Lors des entrevues, j'ai utilisé un photolangage, présenté à l'Annexe F. Un tableau faisant l'inventaire des entrevues est disponible à l'Annexe G.

3.4.1 Entrevues avec les participantes et les participants

Toutes les entrevues avec les jeunes gens en formation visaient à connaître leurs perceptions du rôle de l'écrit dans la démarche d'insertion sociale et professionnelle en cours. Ces entrevues sont faites de blocs de questions : 1) la perception des jeunes gens du projet de formation; 2) la perception des jeunes gens vis-à-vis des activités de lecture et d'écriture dans le projet, dans leur vie personnelle, dans l'emploi et la société en général; 3) le portrait de leur itinéraire personnel (études, stages, emplois, etc.) et de leurs pratiques de lecture et d'écriture.

Quatre points ont été pris en considération pour le choix des jeunes gens rencontrés en entrevue. Le premier est la relation déjà établie avec la personne, c'est-à-dire qu'il y avait eu des signes d'ouverture à échanger avec la chercheuse. Le deuxième était de tenter d'obtenir un rendez-vous avec celles et ceux qui avaient moins d'un troisième secondaire. Le troisième point pris en considération était la diversité des pratiques de lecture et d'écriture observées chez les personnes qui avaient amorcé des cours de troisième secondaire ou de niveau supérieur. Le

quatrième point était le nombre de jeunes gens, puisqu'il paraissait peu productif de faire des entrevues avec tous. Les différentes séries d'entretiens structurés ne correspondent pas à l'idéal de l'analyse par théorisation ancrée qui recommande de faire deux ou trois entretiens à la fois (Paillé, 1994, p. 152), mais l'étalement des rencontres une fois le projet de formation terminé ou des rendez-vous plusieurs semaines après la fin du projet semblaient peu réalistes. Tout cela est affaire de compromis.

3.4.2 *Entrevues avec les animatrices et les animateurs*

Au moment de fixer la première entrevue avec les animatrices du premier groupe, Anne et Béatrice m'ont demandé si elles pouvaient la faire ensemble. Elles se connaissaient depuis quelques mois et elles se découvraient beaucoup d'affinités professionnelles et personnelles. J'ai accepté de faire une entrevue avec les deux et nous avons maintenu cette façon de faire pour les trois entrevues. Quant à Anne et Patrick qui animaient l'autre projet *Action plus* observé, ils ont été rencontrés une première fois ensemble pour aborder leurs perceptions de la place de l'écrit dans le projet et du rapport à l'écrit des membres du groupe. Il y avait aussi une amorce concernant leur propre rapport à l'écrit. Pour la deuxième entrevue, j'ai préféré les rencontrer séparément car leur rapport à l'écrit s'avérait très différent et que celui d'Anne était déjà bien documenté.

Compte tenu des circonstances particulières du deuxième site, c'est Claudie qui a pris contact avec moi après qu'une de ses ex-collègues lui ait dit que j'étais de retour et que j'aurais bien aimé les rencontrer. Je lui ai exposé les différentes possibilités concernant le lieu, la durée, le moment de la rencontre et lui ai offert une entrevue individuelle ou une entrevue à deux. Elle a consulté Benoît et ils ont préféré faire la rencontre à deux. Déjà dans le projet de formation, ils manifestaient une grande complicité et un respect mutuel qui étaient propices à ce type d'entrevue.

Les entrevues avec les animatrices du troisième site sont aussi tributaires d'un contexte particulier. À la dernière activité de groupe du projet de formation le 18 octobre, Suzie avait déjà depuis plusieurs mois perdu son emploi à Jeunes d'ici et poursuivait de façon bénévole son engagement dans le projet, Zoé avait un contrat qui se terminait le 27 octobre et avait convenu avec son nouvel employeur de commencer à travailler dès que possible en octobre. Virginie était bousculée de toute part et ne voyait pas le moment où elle pourrait se déposer. Dans ce contexte, j'ai proposé une entrevue de groupe sur la place de l'écrit dans le projet, leurs perceptions du rapport à l'écrit des membres du groupe et l'influence de leurs propres rapports à l'écrit dans la structuration du projet (préparation, animation, évaluation) et une entrevue individuelle pour documenter plus en profondeur le rapport à l'écrit de chacune. Même si c'était loin d'être l'idéal, j'ai mené les entrevues avec moins de 10 jours de distance.

Je n'ai pas fait d'entrevues enregistrées avec des animatrices du quatrième site puisque je n'ai pu les observer en situation d'animation. Toutefois, j'ai eu un long entretien informel avec Iris qui m'a spontanément parlé de son rapport à l'écrit et de situations de lecture et d'écriture dans le projet de formation de l'année 1999. J'ai aussi accompagné Vicki dans une journée de travail à un point de services et ai pu échanger informellement sur plusieurs aspects de son travail et du rapport à l'écrit des jeunes gens qu'elle rencontre.

3.4.3 *Lignes de conduite pendant les entrevues*

Afin de tenir compte des limites de l'entretien formel (Bruneteaux et Lanzarini, 1998), j'ai fait pendant les entrevues de nombreuses références à des situations vécues pendant la formation, adopté un niveau de langage le plus proche possible de celui de mes interlocutrices et interlocuteurs les invitant à suivre le fil de leur pensée et ne pas se demander s'ils étaient ou non dans le sujet. Je les ai écoutés

lorsqu'ils ont abordé des sujets qui n'étaient pas prévus dans le guide d'entrevue en les ramenant peu à peu vers le sujet qui nous réunissait, abandonnant certaines questions pour respecter l'horaire convenu entre nous. À l'occasion, j'ai rassuré sur le projet d'insertion qui les préoccupait au moment de l'entretien et, parfois, ai parlé de moi-même pour les aider à briser un sentiment de solitude et amoindrir la distance entre nous. J'ai tenté de maintenir la position tierce de l'observation participante, notamment en rappelant au fil de l'entretien la présence de l'équipe d'animation dans les entrevues avec des jeunes gens en formation et, de ces derniers, dans le cas d'entrevues avec les membres des équipes d'animation.

Les animatrices et les animateurs avaient, dans le consentement initial, accepté de participer à trois entrevues. Quant aux jeunes gens en formation, ils avaient été informés que je souhaitais rencontrer quelques membres du groupe en entrevue, mais que je leur en reparlerais le moment voulu. Lorsque je leur demandais s'ils voulaient me rencontrer, je leur laissais des ouvertures pour trouver une excuse plausible de ne pas donner suite à ma demande. Je leur disais ouvertement que je souhaitais avoir leur aide pour ma recherche. C'était clairement une demande d'aide de ma part, et non l'inverse, comme ils ont plus souvent l'habitude. Ils ont accepté volontiers.

3.4.4 *Moments et lieux des rencontres*

Les entrevues ont été fixées quelques jours à l'avance et ont eu lieu, sauf pour les jeunes gens du troisième groupe, la dernière semaine du projet. Il y avait, à ce moment, plus de démarches individuelles de recherche d'emploi ou de préparation à un retour aux études et il ne restait que quelques activités en groupe.

Le lieu où se déroule l'entrevue est aussi un élément important dans la dynamique qu'on souhaite créer (Savoie-Zajc, 1996). J'ai mené les entrevues dans

des lieux variés afin de m'adapter aux situations et aux désirs manifestés par les personnes (Annexe G). De façon générale, je me suis assise à côté de la personne rencontrée, mais il est arrivé dans les entrevues avec des animatrices que chacune reste à son bureau (trois bureaux se faisant face). J'ai régulièrement dérogé à la prescription de ne pas faire d'entrevue dans un lieu public (*Ibid.*, p. 276), convaincue qu'il s'agissait d'une pratique qui n'était pas appropriée à ce projet de recherche et à sa méthodologie. Certes, ces entrevues sont plus exigeantes en termes de temps (plus d'arrêts), de technique (avoir suffisamment de piles, un micro qui prend le moins possible le son ambiant, etc.) et surtout de transcription (arrêts fréquents, bruits). Malgré les précautions prises (ex. : ne pas s'asseoir sous les haut-parleurs), la conversation s'est déroulée en partie dans le bruit (la musique, les tondeuses à gazon, etc.) et nous avons été dérangés (par la serveuse, les copains qui font des grimaces, etc.). Nous avons aussi été dérangés parfois dans les bureaux, souvent partagés avec un collègue. Mais, il appert qu'en termes de qualité de rencontre et d'engagement des personnes dans la conversation, le lieu public ou partagé peut être parfois plus approprié que le lieu privé. Le bruit peut contribuer aux confidences (les gens qui fréquentent les bars savent cela). Le bruit ne dérange pas nécessairement car on s'y habitue souvent. Le silence peut déranger bien plus parfois. L'utilisation des lieux publics pour les entrevues a parfois aidé à situer les contextes, à nommer le quotidien.

3.4.5 *Transcriptions d'entrevues*

Les entrevues ont été enregistrées puis transcrites. J'ai fait quelques transcriptions moi-même. Lorsqu'elles ont été faites par des travailleuses autonomes habilitées à faire ce travail, j'ai révisé rapidement chaque transcription en la comparant avec la bande sonore. Les premières transcriptions utilisent des expressions typiques de la communication orale et comprennent les ellipses (tsé), hésitations (euh... je pense... en fait... c'est vrai que. Dans le fond), les silences, les rires, etc. Dans les séries d'entrevue subséquentes, j'ai décidé de ne pas conserver les

ellipses qui rendent plus difficiles la recherche textuelle informatique, les hésitations comme celle donnée en exemple plus haut ainsi que les nombreux signes manifestant que je suivais (hum, oui, je comprends, OK) qui allongeaient de beaucoup le texte alors que je me rendais bien compte que je ne ferais pas une analyse de tout cela⁵³. Tout comme le journal de recherche, les transcriptions sont préparées sous *Word* en respectant les normes de base pour l'importation dans le logiciel *QSR Nud*Ist 4* (QSR, 1997), puis dans le logiciel *QSR Nud*Ist Vivo* (Fraser, 1999; Richards, 1999).

3.5 Matériaux d'observation

3.5.1 Notes de terrain

La procédure suivie pour la prise de notes est un concassage des recommandations d'ouvrages méthodologiques (Kohn et Nègre, 1991; Laperrière, 1997; Paillé, 1996), confronté à des contingences et opportunités diverses. J'ai porté attention à la réaction des acteurs vis-à-vis de ces outils de travail et certains usages ont été modifiés en cours de route quand j'avais l'impression qu'un outil introduisait un biais ou un malaise dans un groupe.

Le premier outil est constitué de carnets de terrain. Pour chaque site ainsi que pour le milieu large, il y a un ou plusieurs carnets datés. Il s'agit de petits carnets qui se glissent aisément dans une poche ou dans un sac à main. Ce sont surtout des observations directes et des *verbatim* qui y sont notées. J'y faisais un schéma rapide des positions occupées dans la salle en prenant soin d'indiquer où j'étais moi-même positionnée. Bien que discrets, les carnets de terrain n'en sont pas moins remarqués et

⁵³ Dans les extraits de ces premières entrevues présentés dans le prochain chapitre, le style a été uniformisé à celui adopté ultérieurement.

la prise de notes peut déranger des personnes. « Tu ressembles à Colombo », m'a-t-on dit. J'ai évité de prendre des notes dans ce carnet lorsque la situation observée devenait très émotive et intense (pleurs, colère, etc.) par respect pour la parole en élaboration. L'Annexe H présente la reproduction de pages de deux carnets. Les situations observées sont l'objet d'analyses au cinquième chapitre.

Les notes de terrain peuvent aussi être prises sur des feuilles détachées, lorsqu'il s'agit, par exemple, de copier ce qui est écrit au tableau. J'ai pris des photographies dans le cas de notes au tableau particulièrement difficiles à reproduire et où l'utilisation de l'appareil pouvait se faire discrètement. J'ai aussi des photographies de l'environnement des organismes.

3.5.2 *Journal de recherche*

Le journal de recherche est rédigé à l'extérieur du terrain, à mon bureau à la maison le plus souvent, mais aussi dans un gîte de la passante ou à l'hôtel dans le cas de séjours s'étalant sur plusieurs jours d'affilé ou à l'université, entre le retour du terrain et un cours en soirée. Le journal de recherche est rédigé en format *Word* puis transféré en texte riche (RTF) et importé dans un logiciel d'analyse de données qualitatives.

Le journal de recherche comprend les comptes rendus descriptifs des séjours sur les sites et la transcription détaillée des entretiens informels. La constitution de ces notes est faite le plus rapidement possible après chaque présence sur le terrain. La date de rédaction des notes est précisée dans le journal. Ce journal comprend aussi de nombreuses notes, faciles à distinguer des descriptions, notamment les surprises de raison, surprises de statut social et surprises expérientielles (Kohn et Nègre, 1991). L'Annexe H reproduit, à titre d'exemple, des extraits du journal de recherche correspondant aux notes des carnets de terrain présentées précédemment.

3.5.3 Collecte de documents

Dans cette recherche portant sur la culture de l'écrit, j'ai jugé opportun non seulement de m'intéresser aux différents documents, vus comme des artefacts, qui circulaient dans les organismes visités, mais aussi d'obtenir une copie de ceux utilisés en groupe le jour de mes observations et, si possible, ceux mentionnés en entrevue par les acteurs. Les équipes ont accepté de faire une copie supplémentaire de chacun des documents remis au groupe, les journées où j'étais avec lui. Dans plusieurs situations, je tentais de répondre aux consignes. Je dispose aussi de documents remplis par les participantes et participants et qu'ils ne souhaitent pas conserver : brouillons de *curriculum vitae*, notes pour une mise en situation, inventaires, etc. Des jeunes gens rencontrés en entrevue m'ont montré des poèmes et des textes de chansons et m'ont autorisée à en faire copie.

J'ai évité de demander les documents avant qu'ils ne se fassent, je ne les ai pas recueillis de façon systématique et j'ai toujours laissé les jeunes gens libres de me donner ce qu'ils voulaient. J'étais préoccupée que les jeunes gens écrivent, selon les situations, pour eux-mêmes, pour l'équipe d'animation, pour le groupe, pour la population (textes de conférence de presse) ou pour un éventuel employeur, mais jamais pour la chercheuse ou « la science ». Je me suis aussi permise de récupérer dans les poubelles quelques brouillons de travail. Régulièrement aux pauses et pendant la formation, je jetais un coup d'œil discret sur les productions écrites des jeunes gens en formation et de l'équipe d'animation.

Lorsqu'il y en a un, j'ai le plan de formation du projet. J'ai obtenu des rapports de projet préparés par les animatrices ou les évaluations intermédiaires. À la fin de 1999 et surtout en 2000, j'ai reçu de nombreux courriers électroniques de quelques animatrices et d'un CJE qui avaient mis mon nom sur leur liste de correspondance en série. J'ai tout conservé, jusqu'en décembre 2001, ce qui m'a été

envoyé et j'y ai puisé, à l'occasion, dans mes analyses sur les rapports à l'écrit. Une animatrice que j'ai rencontrée chez elle, m'a prêté et m'a autorisée à reproduire un journal de stage du cégep et des coupures de presse sur un drame familial. J'ai aussi fait quelques recherches en bibliothèque pour retracer des écrits mentionnés en entrevues : des romans, un poème publié dans *Filles d'aujourd'hui*, etc. Les documents qui s'inscrivent dans une situation sont numérotés et classés en fonction de la journée d'utilisation et constituent des annexes du journal de recherche ou de la transcription d'entrevue⁵⁴. Les autres documents sont regroupés à la fin du classement de chacun des projets de formation.

3.6 Documents périphériques

Les documents périphériques sont des documents divers produits par la chercheuse, mais qui ne sont pas incorporés dans le corpus traité informatiquement. Tous ces documents sont des témoins du discours en élaboration. La relecture de la plupart de ces documents au début de la rédaction de la thèse a soutenu le travail de cohérence interne.

Le journal intime contient des informations et des réflexions à mettre à distance. Tout comme les animatrices et les animateurs, il est très facile comme ethnographe impliquée, en contact étroit avec la beauté, l'énergie, la générosité, la souffrance et les demandes d'aide, d'être en situation de transferts et de contre-transferts. La recherche rigoureuse demande aussi de « traiter » cela, du mieux qu'on peut compte tenu de sa propre histoire. De façon à prendre en considération la nécessité de traçabilité des décisions, du caractère exploratoire de la méthodologie, du

⁵⁴ Par exemple, le formulaire de demande d'emploi numéroté S1G2J9D1 est un formulaire utilisé sur le site n° 1 avec le deuxième groupe, la neuvième journée d'observation. Il s'agit du premier document distribué au groupe cette journée-là.

processus d'apprentissage de la démarche scientifique, j'ai fait un journal d'accompagnement de mon travail d'analyse. Lors de la session intensive d'analyse du printemps 2001, des extraits de ce journal ont été reproduits à l'intention du directeur et du codirecteur de thèse, ce qui permettait de discuter des choix faits au cours du processus. On trouve aussi dans les documents périphériques les comptes rendus de rencontres du comité aviseur et de l'équipe d'encadrement, des documents pour des séminaires de recherche, deux rapports de recherche intermédiaires déposés et discutés au comité aviseur dont le rapport de recherche aux partenaires disponible sur le Web. Nous avons aussi produits pour le SNA des rapports d'étape et rapports de fin de projets.

3.7 Questionnaire sociodémographique

À la suite du premier travail d'analyse en profondeur de 1999 et compte tenu des préoccupations de transférabilité des résultats à d'autres milieux communautaires que les CJE, il a été décidé de demander aux organismes de répondre à un court questionnaire portant sur des informations sociodémographiques de chaque membre de l'équipe en place. Il s'agit des questions n^{os} 18 à 25 tirées de l'enquête dirigée par Sylvain Bourdon sur *Le travail et les conditions de travail dans les organismes communautaires* (Bourdon, Deschenaux, et Coallier, 2000), reproduites à l'Annexe I.

3.8 Tournée de validation

La tournée de validation du rapport de recherche aux partenaires a donné lieu à des rencontres avec six animatrices et un animateur et d'autres membres des équipes participant à un comité de lecture interne. Cette série de rencontres a permis de « rendre le don » aux organismes et aux personnes (Bélisle, 2001*b*), de valider des

informations sur les organismes, d'obtenir des informations complémentaires intéressantes pour l'analyse. La façon dont chaque personne a procédé dans la lecture du rapport préliminaire a également nourri l'analyse des rapports à l'écrit.

4. INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Les six étapes de l'analyse par théorisation ancrée (codification, catégorisation, mise en relation, intégration, modélisation et théorisation) sont présentes tout au long du processus, certaines plus que d'autres (catégorisation, mise en relation et théorisation) avec des chevauchements nombreux qui s'expliquent notamment par le travail multisites et les méthodes de la référence implicative qui exigeaient de continuer à être attentive à un ensemble de situations (et donc à les thématiser/catégoriser), qu'elles paraissent ou non liées au phénomène identifié. À cet égard, je me suis écartée de la prescription de l'analyse par théorisation ancrée qui postule que « la mise en relation (troisième étape) ne peut pas se faire sans une bonne catégorisation préalable (deuxième étape) » (Paillé, 1994, p. 154).

J'identifie *a posteriori* six types de recul qui ont été significatifs dans l'élaboration de la thèse : 1) le recul *in situ*; 2) le recul face à un projet; 3) le recul face aux phénomènes; 4) le recul théorique; 5) le recul dans le débat; 6) le recul du travail d'écriture. Ce dernier est transversal à tous les autres types de recul. Je le traiterai dans la prochaine section. L'analyse en profondeur a été assistée par ordinateur et le logiciel *Nud*Ist* – pour *Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing* – a été utilisé dans la première série d'analyses, puis le logiciel *NVivo* a été adopté pour la poursuite de l'analyse.

L'analyse par théorisation ancrée prévoit un important travail d'analyse *in situ*, c'est-à-dire en situation. Compte tenu du rythme de plusieurs des activités observées, les analyses au cœur même des situations ont été rares. C'est la rédaction du journal, le soir ou les lendemains d'une présence sur le terrain, qui correspond à l'analyse *in situ*. Chaque journée d'observation exigeait souvent plus d'une journée de rédaction du journal de recherche. Cette rédaction permettait un premier recul mais pas de travail systématique de codification/catégorisation. Le recul porte à cette étape sur un événement, une conversation, une observation. Le premier recul sur l'ensemble d'un projet de formation est intervenu généralement à la préparation des entrevues, premier moment où il était possible de faire une lecture d'ensemble du journal de recherche, quelques recherches textuelles et l'identification de thèmes à documenter plus en profondeur.

La première analyse systématique du corpus du projet du premier groupe a bénéficié d'un recul particulier. La première entrevue avec les animatrices a été codifiée de façon détaillée, puis a été l'objet d'un travail de catégorisation. Cette entrevue a été choisie parce qu'elle donnait un point de vue global sur le projet et qu'il semblait pertinent de bâtir le système de codes à partir du point de vue des acteurs. Après ce travail, les notes du journal de recherche présentant les premières analyses *in situ* ont été intégrées dans le travail de catégorisation. Ce travail a mené à l'identification de trois phénomènes documentés par la suite par un repérage des unités textuelles correspondantes à des mots clés relevant de la définition. C'est à partir de ces mots clés que le journal de recherche ainsi que toutes les autres entrevues faites avec les membres du premier groupe ont été traitées. Les trois phénomènes étaient formulés ainsi : 1) rapports variés à l'écrit; (2) l'écrit semble partout; 3) la création de listes, une pratique courante. La relation ambiguë avec le monde scolaire et le fait qu'il y avait chez des jeunes gens en formation des ruptures avec l'école qui ne coïncidaient pas avec une rupture avec le monde de l'écrit étaient aussi identifiés comme des phénomènes périphériques sur lesquels porter attention.

Après ce travail, il a été convenu qu'il était correct de passer immédiatement à un travail de catégorisation sans codifier systématiquement tous les documents du corpus. Il n'y a pas eu d'autre analyse globale d'un projet de formation comme celle du premier groupe.

Dans l'analyse *in situ* du colloque annuel des CJE de la fin mai 1999 quatre phénomènes qui pouvaient être mis en relation semblaient relever de la culture de l'écrit du milieu enquêté : 1) une réaction positive aux méthodes faisant appel aux objets, à la mise en scène dans l'animation-spectacle où l'écrit semble quasi-absent; 2) une attitude ambiguë vis-à-vis du monde universitaire, mélange de fierté et de discrédit; 3) une contestation ouverte d'écrits associés à la Fonction publique; 4) une réaction négative aux méthodes et outils conventionnels de la formation soutenue explicitement par l'écrit (acétates, photocopies). L'analyse du corpus du premier site s'est poursuivie avec ces phénomènes en tête. De retour dans l'analyse en profondeur en 2001, l'identification des pratiques s'est faite par différentes opérations de la pensée assistées, ou non, par les outils de gestion informatisée de la recherche. Cette nouvelle vague d'analyse a permis d'approfondir la compréhension des rapports à l'écrit de quelques personnes, choisies pour le rôle d'influence qu'elles avaient joué dans le groupe. L'analyse de ces cas singuliers a donné lieu à la rédaction de quelques récits, dont un a été publié dans le rapport de recherche aux partenaires (Bélisle, 2001a).

Les phénomènes ont été l'objet d'une consolidation (définition, propriétés, conditions, formes) au début de l'année 2002. Le phénomène central de cette thèse, soit la pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du communautaire, a été confirmé. Par la suite, de nombreux retours dans le corpus ont été faits pour procéder à la consolidation et à l'intégration des phénomènes et pour dégager la structure d'ensemble de la thèse. Tout au long de ce travail, les étapes d'analyse par théorisation ancrée (codification, catégorisation, consolidation, intégration,

modélisation) se sont souvent chevauchées. C'est toutefois dans le travail d'écriture de la thèse que la théorisation a pris véritablement forme.

Compte tenu du parcours académique poursuivi en parallèle du projet de recherche, de nombreux moments de recul théorique ont ponctué ce projet. Toutefois, le premier recul théorique visant directement à étoffer les mises en relation s'est fait en 2001, au moment de préparer le rapport de recherche aux partenaires. Au cours de l'année 2002, une « approche théorique » (Paillé, 1994) a été adoptée pour étoffer le plus solidement possible la mise en relation des phénomènes.

Ce projet est inscrit dans un courant de la recherche qualitative qui donne au débat un rôle dans l'effort de pertinence de la démarche scientifique (Ballofet, 1998). Ainsi, pendant le projet, des résultats préliminaires ont été soumis au débat lors de rencontres avec l'équipe d'encadrement, de séminaires de recherche, de rencontres avec le comité aviseur, de colloques ou d'échanges plus informels avec des chercheuses et des chercheurs s'intéressant aux usages sociaux de l'écrit, au communautaire et à l'alphabétisme. Les commentaires faits par les uns et les autres ont parfois ouvert de nouvelles pistes de compréhension du corpus.

5. TRAVAIL SCRIPTURAL

Les pratiques langagières des scientifiques mènent souvent à des réifications (Lahire, 1992*b*, p. 117) et, malgré tous les efforts d'ancrage aux étapes de collecte et d'analyse, les risques de relâchement sont nombreux aux multiples étapes de rédaction scientifique. Ce travail scriptural de reconstruction du sens donne lieu à des documents privés à diffusion restreinte (ex. : documents de travail et comptes rendus à l'équipe d'encadrement ou au comité aviseur), celui de documents publics à diffusion ciblée (ex. : la présente thèse) ou à diffusion large (ex. : le rapport de

recherche aux partenaires disponible sur le Web, des articles). L'objet de la présente recherche porte à s'interroger sur son propre travail scriptural; certains points soulevés ici ont bénéficié des lectures scientifiques et de l'analyse du corpus. Il s'agit là d'une préoccupation partagée dans la communauté scientifique et Norman K. Denzin (1994) identifie quatre questions traversant ce travail d'écriture scientifique : la construction du sens (*sense making*), la représentation de soi et des acteurs, la légitimation du propos et du désir de rencontre de la lectrice et du lecteur (p. 503).

5.1 Construction du sens

Plusieurs mesures, exposées précédemment, ont été prises pour que le travail de construction du sens reste proche des situations sociales observées et cohérent notamment avec la posture de la référence implicative. Deux points déterminants dans la construction du sens méritent d'être exposés aux lectrices et aux lecteurs, car se jouent là des éléments de cohérence interne qui peuvent passer inaperçus. Il s'agit du choix de la féminisation partielle du texte et de l'utilisation du « je ». Ces deux questions pourraient chacune donner lieu à un texte approfondi, mais ce n'est pas ici le lieu et le moment de le faire. L'exposé sommaire qui suit peut toutefois contribuer au débat, car il s'agit de questions sensibles dans la communauté scientifique contemporaine. Un troisième point est exposé ici, soit celui concernant le choix de la présentation des données tirées du corpus.

5.1.1 *Féminisation partielle*

La féminisation des textes est un enjeu majeur dans l'élaboration des connaissances notamment parce qu'elle permet de prendre en considération l'expérience des filles et des femmes comme sujets historiques. Le *Guide de rédaction et de présentation des mémoires et des thèses* de la Faculté d'éducation de

l'Université de Sherbrooke (Lenoir, 1999) laisse supposer qu'une thèse soutenue à la Faculté devrait respecter la *Politique pour une écriture non sexiste à la Faculté d'éducation*. Cette règle est appliquée avec beaucoup de souplesse et pose des difficultés particulières en rédaction scientifique.

Les textes scientifiques féministes qui décrivent des situations vécues par des femmes seulement semblent plus faciles à féminiser que les autres. Mais ici, alors que la mixité est continuelle, l'écriture non sexiste pose des dilemmes importants et les choix faits sont empreints de compromis. J'ai adopté des termes masculins relevant de concepts tels « acteur social » ou « sujet », comme on peut utiliser « être humain », en y incluant l'ensemble des sujets sociaux peu importe leurs catégories de sexe (femme-homme), comme le font des scientifiques féministes (Fraisie, 1992; Kruks, 1993).

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de désigner des personnes rencontrées sur le terrain, j'ai été particulièrement attentive à nommer la présence des deux genres (féminin-masculin), quand elle y était, notamment parce que le genre s'avère une donnée importante pour comprendre le rapport à l'écrit. De plus, dans des situations, celles du premier groupe particulièrement, il n'y avait que des jeunes femmes qui animaient (les animatrices) et que des jeunes hommes dans le groupe (les participants au projet de formation). Ainsi, quand un seul genre est utilisé, je réfère à une situation où un seul genre est présent.

Dans le rapport de recherche aux partenaires, il y avait deux exceptions adoptées par mesure de confidentialité. En effet, le milieu enquêté est très majoritairement féminin quant à son personnel et sur six organismes participants, un seul est coordonné par un homme. Parmi les animatrices et les animateurs avec qui j'ai travaillé régulièrement, on trouve deux hommes et huit femmes. Pour éviter, dans certaines analyses plus délicates, que l'organisme ou un animateur ne soit identifié,

j'ai parfois désigné une personne de genre masculin par le féminin en mentionnant explicitement que dans cette section le féminin incluait le masculin. Dans la présente thèse, et compte tenu de sa diffusion plus restreinte, je n'emploie pas cette stratégie afin d'assurer une plus grande cohérence interne aux analyses. Par ailleurs, j'utilise souvent le féminin « la chercheuse » quand il s'agit de traiter de la position adoptée, qu'il s'agisse de la position que j'ai personnellement adoptée ou de celle prescrite dans un ouvrage méthodologique. Mes collègues masculins peuvent toutefois se sentir concernés.

Dans l'utilisation conjointe du féminin et du masculin, j'ai adopté la règle usuelle de la rédaction administrative : l'accord grammatical se fait selon la règle traditionnelle, c'est-à-dire masculin pluriel pour les adjectifs, participes passés, etc. avec le nom masculin placé près du mot à accorder (*Politique rédactionnelle non sexiste de l'Université de Sherbrooke*).

5.1.2 Utilisation du « je »

Le *Guide de rédaction et de présentation des mémoires et des thèses* prescrit pour la rédaction d'une thèse un ton neutre et impersonnel qui « ne laisse pas de place à l'émotivité ni au sensationnalisme. Il est d'usage d'employer le “nous” impersonnel plutôt que le “je” familier » (Lenoir, 1999, p. 14). Cette prescription posait d'importantes difficultés de compréhension et de cohérence de la présente thèse.

En effet, compte tenu de la méthodologie adoptée pour cette recherche, il paraît important de distinguer les interventions et les décisions de la chercheuse, notamment de celles des acteurs. Pour la compréhension du déroulement de la recherche, l'utilisation du « nous » aurait créé de la confusion, car il peut référer à plusieurs collectifs avec qui la chercheuse a pris des décisions : équipe d'encadrement, comité aviseur, équipes d'animation, Collectif de recherche sur les

occupations (CRO), etc. Le « nous » est donc, dans la présente thèse, réservé à des décisions ou à des actions collectives auxquelles la chercheuse a pris part.

Une autre possibilité envisagée est celle de la troisième personne du singulier, où la chercheuse se met en extériorité de ses décisions et actions. Cette forme est utilisée lorsqu'il s'agit de bien marquer que c'est en tant que chercheuse que j'ai occupé telle ou telle place. Mais cette distance ne semblait pas appropriée en toutes circonstances. D'une part, elle ne permet pas d'assumer la position épistémologique quant à la subjectivité présente dans les processus de recherche scientifique et, d'autre part, elle exige de la lectrice ou du lecteur de se demander : mais de qui s'agit-il ici ? Le « je » peut ainsi faciliter la lecture. Toutefois, il est nécessaire que ce « je » soit utilisé avec discernement, car on pourrait assister à un détournement de l'objet de recherche semblable à ce que reprochait Lous Heshusius (1994) aux approches très centrées sur la subjectivité des chercheurs. De plus, ce « je » peut laisser croire à l'unicité de la chercheuse alors qu'elle est elle-même un être pluriel.

Le « je » personnalise et singularise un projet de recherche et une thèse, il n'y a pas de doute là-dessus et cela est cohérent avec la méthodologie de la référence implicative. Toutefois, le présent texte peut illustrer que le « je » n'introduit pas automatiquement la familiarité, qu'il peut être utilisé en maintenant un niveau de vocabulaire spécialisé et d'argumentation propres à la recherche scientifique.

5.1.3 *Présentation des matériaux d'observation*

Rendre compte par écrit d'une enquête terrain demande d'étayer l'argumentation de propos des acteurs et de situations observées tout en précisant leur statut (Arborio et Fournier, 1999). Dans la présente recherche, les propos des acteurs sont consignés dans les transcriptions d'entrevues et dans le journal de recherche.

Dans celui-ci, des propos sont cités de mémoire et d'autres ont été l'objet d'une transcription immédiate et textuelle en situation d'observation. Dans ce dernier cas, les guillemets ont été utilisés pour aider la chercheuse à distinguer les deux statuts. Dans la présente thèse, les propos relevant d'une transcription sont mis entre guillemets lorsqu'ils sont dans le texte et suivi, entre parenthèses, du nom de la personne qui a tenu le propos. Ils peuvent aussi être présentés en retrait du texte dans un style spécifique (style n° 2), style différent de celui des citations tirées d'ouvrages (style n° 1) utilisé dans les chapitres précédents. Généralement, la référence au matériau est précisé (ex. : entrevue, journal de recherche). Le journal de recherche est composé de 36 documents informatisés. Le code alphanumérique qui suit une citation du journal réfère au document informatisé d'où elle est tirée. Par exemple, AS1JREntréeP1 correspond à la section du journal de recherche rédigée lors de l'entrée sur le terrain (grand tour) sur le premier site, document scindé en deux pour faciliter le traitement informatique. La citation vient de la première partie. L'Annexe J reproduit la liste des documents du projet *NVivo*, incluant les mémos.

Parfois, le matériau brut décrivant une situation observée est reproduit. Seules la syntaxe et l'orthographe de ces extraits du journal de recherche ont été retouchées conservant la structure du texte alors que la chercheuse était sur le terrain ou venait tout juste de le quitter. Ces extraits du journal de recherche sont présentés en retrait du texte dans un style spécifique (style n° 3). La référence à la section du journal de recherche est mentionnée. Par ailleurs, pour « reconstituer une scène » (*Ibid.*, p. 108) et en assurer l'intelligibilité, le matériau brut rédigé dans un contexte particulier n'est pas toujours la meilleure solution. Certains détails peuvent paraître inutiles à l'argumentation, par exemple, ou plus d'une source peut être nécessaire. On trouvera des reconstitutions dans le prochain chapitre. Celles-ci sont présentées dans un style spécifique (style n° 4), elles restent très près du contenu du journal ou de l'entrevue, escamotent des détails, des notes et autres et resserrent le texte. Les transcriptions intégrales des propos des acteurs sont mises entre guillemets. Dans

toutes ces citations, les informations qui ne sont pas dans le journal ou dans le propos de l'acteur, mais nécessaires à la compréhension, sont mises entre parenthèses alors que les propos incertains sont mis entre crochets. Le texte de certains documents recueillis sur le terrain, appelés documents témoins, est reproduit. Lorsque les conditions le permettent (qualité de reproduction, aucune donnée nominative, etc.) des documents ont été numérisés et introduits dans le texte sous la rubrique « Production écrite ». Sinon, un extrait du texte est présenté dans un style distinct des autres (style n° 5). Voici les quatre styles adoptés pour la citation de matériaux d'observation :

Extraits d'entrevue retranscrite (Style n° 2)

« Mais commencer à écrire trois qualités, trois défauts, puis tout le tra la la, puis cocher des affaires, qu'on a juste coché puis qu'on a remis dans nos documents là. Dans le fond, je pense que le trois quarts s'en rappelle même plus. » (Fred, 20 ans, S3)

Verbatim du journal de recherche (Style n° 3)

Selon Brigitte "la première vraie résistance" aux activités qui demandent de la lecture et de l'écriture se passe le deuxième jour de la formation au moment de rédiger le CV et les lettres de présentation. On demande aux participantes et participants de trouver le mot juste, de trouver des synonymes. On met des dictionnaires à leur disposition, des monographies d'emploi pour qu'ils décrivent le mieux possible leurs expériences. Il y a aussi beaucoup d'entraide, dit-elle. (AAS1-JREntrée P1)

Reconstitution d'une scène ou d'un échange (Style n° 4)

Pat (17 ans, ISPJ) vient porter sa fiche d'inscription pour le dossier DRHC et retourne avec les autres. Zoé lit ses réponses et je lis par dessus son épaule. Elle me demande pourquoi il a écrit oui à « minorité visible ». Je dis que je ne sais pas. Elle l'appelle, lui demande. Il hésite et demande si ça n'a pas à voir avec les problèmes visuels (Pat porte des lunettes). Non, dit Zoé. Silence. J'ajoute que c'est comme ça qu'on appelle les gens qui ont une couleur de peau différente de la nôtre (nous sommes trois personnes dites blanches). Zoé ajoute qu'on se demandait s'il avait des origines culturelles différentes. Il dit que non. "Parfait" dit Zoé qui fait la correction. Pat retourne s'asseoir. Ça s'est fait en douceur, à voix basse. (Reconstitution, EAS3-JR AP4)

Document témoin (Style n° 5)

Ranger les dossiers d'un bureau ou Conduire un tracteur (no 1)

Apporter le bassin de lit à un patient ou Conduire un camion à béton (no 28)

Prendre soin des enfants ou Cuire du pain (no 80) (Document témoin S1G2 J7D2)

5.2 Représentation de soi et des acteurs

Dans le travail de rédaction d'une thèse, toutes les ententes de confidentialité, la possibilité que les acteurs du milieu lisent en tout ou en partie la thèse, la volonté de nommer l'implication comme chercheuse tout en la laissant en périphérie du propos principal alimentent un juge intérieur prompt à la censure : est-ce que cette description caricature les acteurs ? Est-ce que je peux écrire cela sans plus de nuances ? Est-ce que je dois mettre plus de détails pour que les personnes non familières avec les milieux communautaires comprennent bien de quoi il s'agit ? Est-ce que je reste crédible scientifiquement si j'écris que j'ai fait telle intervention ? etc. Les négociations avec son juge intérieur sont nombreuses en recherche impliquée, par exemple, dans le choix des extraits de témoignages et la reconstitution de l'expérience des acteurs.

5.3 Légitimation du propos

La légitimité en recherche scientifique repose sur le droit et le respect du code déontologique et des ententes de confidentialité (ex. : Suis-je en droit de révéler ceci ?), mais aussi sur ce qui est fondé et justifié d'exposer (ex. : Pourquoi rapporter cette pratique alors que je n'ai pu l'observer qu'une fois ?), sur les procédures adoptées pour élaborer les connaissances (ex. : Ce compromis est-il acceptable scientifiquement ?). La légitimation scripturale est l'action de légitimer, *a posteriori*,

ce qui a été fait aux différentes étapes de la recherche. Pour légitimer des procédures réelles, on peut prendre le temps de les situer dans leur contexte. C'est ce que j'ai choisi de faire ici.

5.4 Désir de rencontre avec les lectrices et les lecteurs

J'ai construit ce texte en pensant à un ensemble de personnes qui pourraient le lire : l'équipe d'encadrement qui guide mes apprentissages universitaires et juge de la légitimité de ma démarche scientifique globale, le jury appelé à juger de la légitimité scientifique de la thèse, des collègues doctorantes et doctorants à la recherche d'inspirations pour leur propre travail d'écriture de thèse, les partenaires du comité aviseur et le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) – qui est le centre officiel de dépôt des productions financées par le SNA au Québec – qui ont déjà demandé une copie de cette thèse, des proches souhaitant mieux me connaître à travers cette réalisation parmi d'autres réalisations qui portent ma signature ainsi que ces quelques lecteurs et lectrices anonymes dont je ne connaîtrai sans doute jamais l'existence. C'est donc en pensant à ces lectrices et lecteurs pluriels que le travail scriptural se fait. Certains lecteurs et certaines lectrices ont surtout un poids symbolique (ex. : ma mère), d'autres ont un poids à la fois symbolique et objectif (ex. : les membres du jury) et certains encore ont un poids tout à fait hypothétique (ex. : un chercheur du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale). L'effort de rencontre avec ces différentes lectrices et différents lecteurs se joue donc à des registres divers au cours de la rédaction, d'autant plus qu'une même lectrice, un même lecteur, peut avoir plusieurs lectures de la thèse.

CINQUIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

La thèse soutenue ici est que les milieux communautaires d'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes sont des espaces sociaux traversés par plusieurs logiques d'action qui favorisent la pluralité des rapports à l'écrit du personnel qui travaille directement avec les jeunes adultes peu scolarisés. Ces espaces sont caractérisés par l'omniprésence de l'écrit ainsi que par la grande proximité, d'une part, de pratiques de communication personnalisées, orales et écrites, appuyant des relations directes entre les personnes et la participation, d'autre part, de pratiques de l'écrit qui dépersonnalisent l'expérience dans une quête de reconnaissance sociale des acteurs et des organismes. De plus, l'ouverture des milieux communautaires à s'adapter aux demandes des personnes en formation crée des contextes propices à la socialisation à de nouveaux usages de l'écrit ou à la mobilisation de dispositions vis-à-vis de l'écrit qui sont plus apparentes dans la vie privée ou le milieu familial d'origine. L'introduction des technologies de l'information et des communications (TIC) dans le travail est un autre élément qui contribue au renforcement de dispositions particulières face à l'écrit et à la pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du communautaire.

Pour étoffer cette thèse, des reconstitutions de situations observées, des extraits d'entrevue ou du journal de recherche et des reproductions de productions écrites appuient l'argumentation tout au long de ce chapitre. La première section permet de se familiariser avec l'environnement écrit du milieu enquêté à partir des principaux espaces fréquentés par les animatrices et par les animateurs des projets étudiés et en situant sommairement l'écrit dans les relations que les jeunes gens ont avec les organisations. La deuxième section est ancrée dans les propos des animatrices et des animateurs sur la résistance des jeunes gens face à l'écrit, propos

révélateurs d'éléments de leur propre rapport à l'écrit. La troisième section décrit quatre pratiques de lecture et d'écriture qui suscitent la participation dans les groupes. La quatrième section traite de quatre attitudes dominantes des protagonistes vis-à-vis de l'écrit. Ces sections font une première brèche dans une vision unifiée du rapport à l'écrit, implicite dans nombre de discours sociaux sur l'alphabétisme et la littératie. À cette étape, on peut déjà nuancer le discours sur le rapport à l'écrit en ne généralisant plus à tout un groupe social, ici les jeunes gens non diplômés fréquentant les organismes d'insertion, une attitude homogène face à l'écrit et en reconnaissant que chaque individu réagit différemment selon les pratiques et les situations. Concernant les jeunes gens les moins scolarisés auxquels la présente recherche a porté une attention particulière, on constate qu'ils adoptent dans certaines situations une attitude d'effort pour répondre aux demandes d'écrit, ce qui permet de penser que les organismes d'insertion contribuent à l'alphabétisme de jeunes gens puisqu'ils mettent en pratique leurs capacités de lecture et d'écriture. À la fin de cette section, il reste pertinent de continuer à se demander d'où vient la généralisation de plusieurs animatrices et animateurs quand il s'agit de commenter, avant d'être observé en situation, la réaction des jeunes gens face à l'écrit dans les projets qu'ils animent alors qu'ils ne généralisent pas d'autres caractéristiques. On peut aussi se demander qu'est-ce qui amènent les animatrices et les animateurs à nuancer ce propos en entrevue à la fin d'un projet.

Pour tenter de répondre à ces questions, la cinquième section attire l'attention sur les logiques d'action des projets étudiés afin de mieux comprendre le contexte de travail des animatrices et des animateurs et y situer leur propre investissement dans l'écrit. Ces logiques se chevauchent souvent dans les projets et les glissements d'une logique à l'autre s'expliquent parfois par l'usage qui est fait de l'écrit en situation. Les dispositions des acteurs telles qu'elles sont mobilisées dans une situation faisant appel à l'écrit semblent parfois déterminantes sur les glissements qui s'opèrent.

La sixième section s'intéresse aussi au contexte de travail des animatrices et animateurs. Alors que la cinquième section porte généralement sur leur travail dans les représentations en présence des jeunes gens, la sixième, quant à elle, s'intéresse au travail dans les coulisses du projet. Dans ce travail en coulisses, les animatrices et les animateurs sont eux-mêmes exposés à des demandes relevant de l'écrit où le milieu enquêté les expose à des principes différents concernant l'écrit. Encore là, les réactions des animatrices et des animateurs sont hétérogènes, chacun mobilisant des dispositions variées vis-à-vis de l'écrit. La septième et dernière section s'intéresse aux conditions qui semblent faire du milieu communautaire d'insertion sociale et professionnelle un terreau propice à l'activation et à l'intégration de principes différents de socialisation à l'écrit qui nourrissent la pluralité du rapport à l'écrit de nombreux acteurs.

1. L'OMNIPRÉSENCE DE L'ÉCRIT

L'écrit, comme usage d'une langue écrite, de codes graphiques sur support, est partout à la fois dans les organismes communautaires. Il est objet, document imprimé ou non, qui contient des codes graphiques sur du papier, du tissu, du métal, etc. Il peut aussi, par exemple, être fixé sur pellicule, apparaître sur un écran ou être tracé sur la peau. Les livres, les photocopies, les graffitis, les panneaux publicitaires, les documents électroniques avec codes graphiques, les vêtements signés sont tous *des écrits* de l'environnement des projets de formation.

Selon la théorie goffmanienne, un lieu (ou région) est la scène d'une représentation d'un acteur ou d'une équipe qui peut se répéter un nombre infini de fois. Le décor permet à une équipe d'acteurs (ici le personnel des organismes communautaires) de déterminer l'information que l'auditoire (ici les jeunes gens et les partenaires visiteurs) peut recevoir (Goffman, 1973, p. 93). Une coulisse est définie

comme un lieu, en rapport avec une représentation donnée, où l'on a toute latitude de contredire sciemment l'impression produite par la représentation. [...] C'est là que l'équipe peut faire ses répétitions et éliminer les expressions choquantes alors qu'il n'y a pas de public (*Ibid.*, p.110).

Les supports avec écrit appartiennent au décor des interactions, comme ils sont présents dans les coulisses. Les éléments de décor qui peuvent être associés à l'écrit, selon chaque lieu, sont présentés dans cette section. La disposition spatiale de l'écrit, des imprimés et des supports avec écrit, peut nous renseigner sur la disposition sociale des lecteurs (Lahire, 1993b, p. 127), mais elle ne suffit pas pour argumenter le phénomène d'omniprésence de l'écrit. Une deuxième dimension, temporelle, situe l'écrit dans la durée des relations entre les équipes et les jeunes gens en formation.

1.1 Présence spatiale de l'écrit dans les organisations

Les lieux des interactions entre les animatrices et les animateurs et les jeunes gens sont nombreux dans les projets *DV et compagnie* et *Cycles*. Par ailleurs, les activités visant explicitement la connaissance de soi se déroulent le plus souvent dans le local des organismes. Seuls les projets *Action plus* du premier site se déroulent en très grande partie dans le local de l'organisme alors que les autres projets observés sur ce site et ceux des autres sites font appel à de nombreux déplacements dans des municipalités environnantes. Une grande partie de ces projets se déroule en plein air.

De façon générale, les huit locaux visités⁵⁵ sont occupés par de nombreux meubles et accessoires relevant d'une culture de l'écrit (tables, chaises, classeurs,

⁵⁵ J'utilise le mot « local » pour désigner l'espace locatif occupé par l'organisme. J'ai visité le local administratif de cinq organismes, dont l'un a déménagé en cours de projet de recherche, et de deux points de services. Je n'ai pas visité le local administratif de Échovail. J'utilise plus loin le mot « bureau » pour désigner l'espace assigné à un ou plusieurs membres de l'équipe, « salle de formation » pour désigner l'espace occupé lors des formations en groupe.

étagères, aiguise-crayons, pots de crayons, armoires à papeterie, ordinateurs, télécopieurs, photocopieurs, présentoirs pour revues et dépliants, tableaux, chevalets, calendriers, agendas, babillards, etc.) et les objets avec de l'écrit – d'une marque sur une casquette aux divers documents écrits – y sont abondants, dans les CJE tout particulièrement. Il y a des différences significatives entre les lieux où les organismes communautaires sont les seuls locataires et ceux qu'ils partagent avec d'autres organismes.

Trois organismes visités sont logés dans un édifice à bureaux occupés par des organismes divers (CLSC, Emploi-Québec, bureau régional d'un ministère, autres organismes communautaires, centre d'éducation des adultes, etc.). Deux CJE sont logés dans un édifice scolaire, dans un cas une école secondaire toujours en fonction, dans l'autre une école transformée en édifice à bureaux. Une formation ponctuelle sur l'utilisation d'Internet et la création de page Web a été suivie par le quatrième groupe dans le laboratoire informatique de l'école secondaire régionale. La visite de ces différents lieux permet de constater des différences dans la présence de l'écrit en milieu scolaire et dans des organismes gouvernementaux, d'une part, et dans le milieu enquêté, d'autre part.

L'affichage est caractéristique de ce milieu et ce dans presque tous les espaces fréquentés. On y affiche sur les babillards, sur les murs, les vitres et vitrines. La pratique d'affichage de documents écrits est particulièrement abondante dans les lieux fréquentés par les jeunes gens en formation (espaces d'accueil, corridors, salles de toilette, salles de formation) dont les organismes communautaires sont les uniques locataires.

1.1.1 *Espaces de circulation*

Les espaces de circulation n'ont pas de tables pour écrire, les gens y passent ou y attendent. Il s'agit de l'entrée, de l'espace réservé à l'accueil et à l'attente, des corridors et des salles de toilette. Lorsque le local est dans un édifice partagé par plusieurs locataires, l'identification de l'organisme est assez discrète à l'extérieur. Jusqu'à la porte d'entrée de l'organisme, il y a quelques indications seulement. Les organismes qui logent dans un local avec vitrine sur la rue utilisent celle-ci pour afficher de nombreuses informations : prochains projets de formation, annonce des services offerts, etc. Dans tous les CJE fréquentés, il y a de nombreux écrits dans l'espace prévu pour l'accueil des jeunes gens (ex. : table basse avec ouvrages sur la recherche d'emploi, journaux locaux)⁵⁶.

L'affichage est fréquent dans les espaces communs, principalement ceux où la clientèle est appelée à circuler. Dans les corridors et les salles multifonctionnelles, on trouve des affiches portant sur les réussites de jeunes gens ayant bénéficié du soutien du CJE : l'obtention d'un emploi, le démarrage d'une entreprise, etc. On trouve aussi des affiches ou des coupures de presse sur les activités de l'organisme et de ses partenaires, des affiches qui touchent des intérêts des membres du projet (ex. : affiches de cinéma), des consignes, souvent humoristiques, dans la salle de toilette. Dans une autre, on trouve des documents d'expression : une membre de l'équipe a installé une grande feuille et un crayon qui encourage l'écriture et la lecture de graffitis, signés ou non. En fin de journée, l'intervenante lit les nouveaux messages et y répond, s'il y a lieu. Il y a aussi dans cette salle de toilette une affiche du cégep de la région et une feuille avec des citations d'auteurs.

⁵⁶ Chez Jeunes d'ici l'étape du premier contact (accueil) se déroule généralement dans la rue et les lieux publics.

Dans les corridors fréquentés principalement par le personnel, on trouve le photocopieur, des étagères et classeurs ainsi que des babillards avec des informations diverses (dont l'annonce de la venue de la chercheuse à la prochaine réunion d'équipe). Dans les locaux administratifs de CJE, il y a un pigeonier pour les messages téléphoniques, la circulation de mémos et de documents internes.

Dès le moment où une jeune femme ou un jeune homme entre dans un CJE il est accueilli par une ou un membre de l'équipe, une première interaction a lieu. Souvent, cette personne l'invitera à s'asseoir et à attendre qu'une conseillère ou un conseiller le rencontre. Pour combler cette attente, l'organisme invite implicitement la visiteuse ou le visiteur à lire : table basse avec revues, affiches au mur, etc. Il n'y a pas de téléviseur comme on en trouve, par exemple, chez des concessionnaires automobiles, pas de table de billard comme on en trouve dans des lieux où on donne rendez-vous à des amis (ex. : bars, maisons de jeunes). Plusieurs conseillères et conseillers disent porter attention à la façon dont ils se présentent au nouveau client⁵⁷ notamment au rôle symbolique que peuvent jouer les supports avec écrit (ex. : se présenter ou non avec un dossier dans les mains).

1.1.2 Espaces de consultation

Dans tous les organismes visités, de la documentation est accessible aux visiteuses et visiteurs dans un présentoir avec des dépliants et autres documents d'information sur des sujets divers. Ce présentoir peut être dans un espace réservé

⁵⁷ Le terme « client » est utilisé dans tous les CJE, à l'oral et à l'écrit, et occasionnellement à l'écrit par Jeunes d'ici, pour désigner les jeunes gens demandeurs de services. Ce n'est pas un terme du vocabulaire de base de Échovail. Partout, à l'oral, les personnes qui utilisent les services et/ou qui participent aux activités sont désignés comme « jeunes ». Toutefois, des intervenantes et des intervenants de CJE, parlent de la clientèle, des clients ou de « mon client » lorsqu'ils parlent de personnes suivies en individuel. Les travailleurs de rue rencontrés, qui eux aussi ont des relations individuelles avec les jeunes de la rue, n'en parlent pas comme des clients.

pour le centre de documentation ou, dans les autres cas, dans un espace multifonctionnel. Dans certains organismes, le centre de documentation regroupe la documentation pour la clientèle et pour l'équipe. On trouve sur les tables basses, sur les présentoirs ou en étagères des revues et des documents divers (ex. dossier sur le travail de rue). Tous les CJE ont une pièce ou un espace réservé pour la consultation de journaux, de répertoires sur les programmes de formation disponibles dans les institutions d'enseignement et d'autres outils utiles pour clarifier son orientation scolaire ou professionnelle. Les textes photocopiés sont classés dans un classeur métallique. On trouve aussi dans les CJE plusieurs babillards centrés sur l'information locale et régionale, avec des offres de formation de la commission scolaire de la région, de cégeps et d'universités, des coupures de presse relevant de la nouvelle (ex. : annonce de création d'emplois dans la région), des offres d'emploi pour des postes dans la région ou dans les environs. Plusieurs coupures de presse ne comportent pas de date de publication. Le ménage des babillards est fait quand ceux-ci deviennent trop chargés.

Dans cette même pièce, ou dans une pièce séparée, on trouve un ou plusieurs ordinateurs que les jeunes gens peuvent utiliser pour mettre à jour leur *curriculum vitae* (CV), consulter un CD-ROM spécialisé (ex. : Repères), consulter des offres d'emploi disponibles sur le Web, etc. On trouve de courtes consignes écrites dans cette pièce, qui varient selon les sites. Par exemple, à Bois des Saules, la consigne est : « SVP Remplacez ce que vous utilisez Merci ».

Les guides techniques pour la recherche d'emploi, généralement des photocopies mises dans un classeur, semblent assez peu consultés directement par les usagers, tout niveau de scolarité confondu. On trouve dans cette salle un ou des dictionnaires et, beaucoup plus rarement, des livres sur un sujet spécialisé (ex. : *Les décrocheurs scolaires : les comprendre, les aider* de Claude Rivard) ou des rapports de recherche sur, par exemple, la situation socioéconomique de la région.

Dans des CJE, une responsable du centre de documentation gère également la documentation destinée aux membres de l'équipe et au travail en partenariat (ex. : rapport annuel du CLSC), mais souvent cette documentation n'est pas traitée collectivement et demeure dans chacun des bureaux des sous-groupes professionnels (ex. : bureau des conseillers et conseillères d'orientation) qui l'ont reçue ou commandée.

1.1.3 Espaces de conception et d'évaluation

Les espaces où se fait le travail de conception et d'évaluation des projets de formation, incluant la planification et le retour sur les activités, les coulisses au sens goffmanien, sont généralement les bureaux des intervenantes et intervenants, celui de la coordonnatrice ou du coordonnateur ou une salle multifonctionnelle. Il y a aussi des réunions d'équipe d'animation dans un coin-repas réservé aux intervenantes et aux intervenants et parfois dans les petites salles prévues pour les rencontres individuelles avec les clients. Une partie du travail de planification se fait aussi au domicile de membres de l'équipe, en soirée ou le matin, ou à l'heure du dîner, au restaurant par exemple. En fin de journée, les retours de l'équipe d'animation se font généralement dans la salle de formation, une fois que les jeunes gens ont quitté et, parfois, dans le corridor entre la salle de formation et les bureaux. Des membres de deux équipes ont l'habitude de se rencontrer à un bar, prendre une bière, et parfois les discussions peuvent porter sur la journée avec le groupe en formation. Les retours ou les planifications qui se font dans les lieux de circulation ou les lieux publics se font généralement sans prise de notes alors que ceux faits dans les bureaux ou lors d'une réunion au coin-repas ou dans la salle de formation font plus appel à l'écrit.

Dans trois organismes, les bureaux des intervenantes et des intervenants sont partagés par deux ou trois personnes. Des réorganisations des espaces ont eu lieu, pendant ma présence sur le terrain, dans la majorité des organismes compte tenu de la

mobilité du personnel, de l'augmentation des équipes des CJE avec l'implantation du projet Solidarité jeunesse (premier et quatrième sites au moment de la collecte des données) et de déménagements. Tous les bureaux visités comportent au moins un classeur, une étagère et un plan de travail avec tiroirs pour chaque personne occupant le bureau. Les dossiers des usagers, avec données nominatives confidentielles, sont soit dans un bureau d'intervenantes et d'intervenants, soit dans un espace collectif réservé à l'équipe. Les bureaux du personnel de direction comportent plus d'étagères et de piles de documents divers. On y trouve souvent une table pour des rencontres de petits groupes.

Dans les documents en étagère, il y a quelques livres, mais le plus souvent des papiers reliés dans des cartables (dans les bureaux des intervenantes et des intervenants) ou des rapports de toutes sortes. Dans plusieurs bureaux, il y a un poste d'ordinateur partagé par les intervenantes et les intervenants. Certains bureaux n'ont toutefois pas d'ordinateur, dans les points de service notamment, et les animatrices font leur correspondance électronique à partir d'un poste accessible aux usagers. Cette question des ordinateurs était un point de tension au sein des équipes d'au moins deux CJE, car compte tenu des outils en implantation (ex. : dossiers informatisés, recherche d'emploi sur le Web), plusieurs intervenantes et intervenants souhaitaient avoir leur propre poste branché en réseau et sur Internet.

L'occupation du plan de travail varie selon les personnes (ex. : encombré ou dégagé de papiers, un crayon ou un assortiment de crayons). L'affichage est fréquent dans les bureaux et les documents affichés sont variés. Le calendrier du projet de formation en cours est le document le plus fréquent (repéré dans trois bureaux). Les documents affichés n'ont pas nécessairement à voir avec les activités professionnelles (ex. : horaire de projection de films au cinéma local).

1.1.4 *Espaces de formation*

Dans toutes les salles où se déroulent les activités de connaissance de soi, on trouve des tables et des chaises pour toutes les personnes présentes, et généralement un tableau blanc ou vert et/ou un chevalet avec grandes feuilles (*flip chart*). Les tables sont placées en U ou en rectangle selon l'espace disponible. Les tables peuvent être déplacées pour du travail en sous-groupes et elles sont poussées au mur pour des activités dites sans papier-crayon, c'est-à-dire qui ne demandent pas aux jeunes gens d'écrire. Les animatrices et les animateurs sont souvent assis avec le groupe sauf dans les projets *Action plus*. Dans ce cas, la personne qui anime est généralement debout et son ou sa collègue, debout prête à écrire au tableau les réponses du groupe ou assise avec ou en retrait du groupe. Pendant les exercices individuels, les membres de l'équipe d'animation circulent dans la salle répondant aux questions ou lisant par dessus l'épaule. Parfois, ils sont en retrait et discutent ensemble. Une animatrice du projet *Cycles* anime aussi debout mais la salle est un peu petite pour circuler librement. Dans ce projet, les animatrices vont souvent travailler dans leur bureau tout à côté pendant les exercices individuels ou en petits groupes, ce que ne permet pas l'organisation des lieux des projets *Action plus*. De façon générale, la position debout de l'animatrice ou de l'animateur face à des participantes et des participants assis à une table est jumelée à une utilisation du tableau (ou du *flip chart*) et à des exercices individuels.

Dans les salles de formation, il y a divers accessoires comme des crayons, du papier, un aiguiser-crayon, des feutres, des craies, des effaces, etc. Il n'y a pas de poste d'ordinateur dans les salles de formation visitées, sauf au laboratoire de l'école où se déroule l'activité d'initiation à Internet du projet *Cycles* et un poste mobile apporté à l'occasion à Bois-des-Saules. Selon les activités, les animatrices et les animateurs posent sur les tables des dictionnaires et apportent du centre de documentation des étagères mobiles avec des documents d'information. Toutes les salles de formation comportent plusieurs documents affichés en permanence au mur et d'autres affichées

au fil du projet et qui ne seront enlevés qu'une fois le projet terminé (ex. : règles communes élaborées par le groupe, collage sur les objectifs des participantes et des participants, coupures de presse sur le projet). Le tableau est utilisé régulièrement par quelques animatrices comme pense-bête collectif. Elles y consignent, pour elles-mêmes autant que pour le groupe, des informations à se rappeler dans la journée (ex. : ordre du jour, tâches à faire).

Le matériel pour soutenir l'animation des activités est constitué de façon assez différenciée par les dix animatrices et animateurs rencontrés. Le contexte de chaque projet est certes déterminant dans le type de matériel préparé et disponible dans la salle de formation. Mais, le rapport à l'écrit de chaque animatrice, de chaque animateur est aussi sollicité et les manières de fonctionner peuvent être très différentes dans un même projet. Par exemple, lorsque Anne anime, il y a toujours sur une table dans un coin à l'avant (près du tableau) plusieurs documents préparés à l'avance. Pour le deuxième groupe, elle s'est équipée d'une boîte de plastique avec chemises suspendues dans laquelle elle a tout le matériel préparé pour le projet, ce qui lui permet de s'ajuster rapidement sur place si une activité semble plus appropriée qu'une autre selon le climat du groupe. À *DV et compagnie* il n'y a pas de ce type de matériel et les activités du projet *Cycles*, sont souvent préparées à la dernière minute et les photocopies sont parfois faites pendant que le groupe attend.

1.1.5 Espaces de repos

Un seul local visité sur sept dispose d'une salle réservée, une cuisine et un coin repas, spécialement aménagée pour les jeunes gens en formation. Il s'agit d'une cuisine collective avec distributrice payante à boissons douces et tables à quatre places. On y trouve assez peu d'affichage (affiches, consignes et marques) comparativement aux lieux précédemment décrits, laissant supposer une dissociation entre l'écrit et le repos/relaxation. Les jeunes gens qui fument – ils sont en majorité

dans tous les groupes rencontrés – doivent aller dehors, mais préfèrent en hiver, et malgré l'affichette disant qu'il est interdit d'y fumer, le vestibule à l'entrée de l'édifice. Ailleurs, la grande majorité des jeunes gens prennent les pauses du matin et de l'après-midi dehors et dînent à l'extérieur dans des restaurants servant du *fast food*. Quand le temps ne le permet pas, qu'ils sont non-fumeurs et ne souhaitent pas aller dehors (trois projets observés le sont entre les mois de novembre et de mars), ils restent dans le local à discuter entre eux, avec des membres de l'équipe ou la chercheuse, à jeter un coup d'œil sur les offres d'emploi, un journal ou autre imprimé et, exceptionnellement, faire des recherches sur Internet.

La majorité des locaux visités étant situés en zone commerciale, l'espace public environnant est très chargé d'écrits (marques commerciales sur enseignes, réclames publicitaires en vitrine, etc.). Il s'agit d'un environnement contrasté avec celui des locaux établis dans des écoles presque dénué d'écrits sauf les indications pour le stationnement, l'entrée des élèves et l'administration, etc.

Il y a un coin-repas réservé au personnel de l'organisme dans deux locaux. Dans les deux cas, il s'agit d'une salle avec fenêtres. Ces coins repas, avec la salle de toilettes réservée au personnel, sont les seuls lieux où il n'y a pas d'affichage écrit.

1.1.6 Formes d'omniprésence spatiale de l'écrit

La présence de l'écrit peut être visible et évidente pour les acteurs, comme c'est le cas dans les activités portant sur le CV, la préparation des conférences de presse, les tests d'aptitudes, les listes d'employeurs. Ici les participantes et les participants ont à manipuler des documents écrits, à les lire, à écrire des réponses. L'écrit est au centre de l'activité. Les espaces de consultation sont les lieux où l'écrit est particulièrement évident. Les acteurs associent spontanément à l'écrit les documents d'information et d'orientation professionnelles mis en évidence dans le

milieu. Les activités de lecture et d'écriture attendues des jeunes gens en démarche d'insertion sont celles s'appuyant sur ces documents.

La présence de l'écrit peut être discrète, c'est-à-dire qu'elle n'est pas au centre de l'activité. Elle n'est pas mise en valeur par les acteurs, peut même passer tout à fait inaperçue aux yeux des animatrices et des animateurs comme cette revue de tatouage apportée par un participant. Elle peut aussi être valorisée dans le cas d'une activité spécifique, des poèmes lus lors d'une activité sur les talents par exemple ou un scénario vidéo⁵⁸, mais ne pas avoir de répercussions sur l'organisation du projet. Des productions écrites peuvent être discrètes parce qu'elles sont toujours là et que les acteurs ne les remarquent pas, comme c'est le cas des affichettes laminées sur les murs, les signatures commerciales sur les vêtements. On trouve de l'écrit discret un peu partout dans les organismes, mais surtout dans les espaces de circulation et de repos.

La présence de l'écrit peut aussi être invisible aux yeux des interlocuteurs soit que les productions écrites sont, intentionnellement ou de manière fortuite, cachées par le locuteur. Un document est, par exemple, dans une serviette ou un classeur, déposé sur une table et recouvert d'un manteau. À cette invisibilité de documents peut s'ajouter l'invisibilité d'un processus de structuration par l'écrit. Ainsi, un contenu structuré par écrit peut être mémorisé par le locuteur de manière à pouvoir capter plus aisément l'attention de ses interlocuteurs. C'est le cas du CV dans les simulations d'entrevue. Cet exemple est détaillé plus loin (sous-section sur la structuration par écrit de performances orales).

⁵⁸ La vidéo est utilisée sur tous les sites. Au site n° 1, il s'agit de l'enregistrement des entrevues d'embauche simulée. Aux sites n° 2 et n° 3, il s'agit de vidéos scénarisés, filmés et produits par les groupes, avec ou sans animatrices et animateurs.

L'écrit peut aussi être absent physiquement tout en étant présent dans la pensée, le souvenir, le propos des personnes qui y font référence au cours d'une conversation. C'est le cas de la mention de l'œuvre de Victor Lévy-Beaulieu par Benoît, d'une nouvelle du journal local commentée par des participants. Cet écrit absent se révèle lors d'interactions ou dans le travail solitaire, dans les lieux de formation, de conception et d'évaluation principalement. Il s'agit souvent de documents associés à la transmission de savoirs. L'écrit peut à la fois être absent physiquement et être absent de la pensée des locuteurs. C'est ce qui arrive par exemple, lorsqu'un animateur transmet au groupe des connaissances incorporées au cours de ses études.

L'écrit pourrait être inexistant dans l'environnement s'il n'y avait aucun support avec de l'écrit, aucune pensée puisant de façon consciente ou non consciente à un texte lu ou à la pensée de quelqu'un d'autre qui n'aurait pas bénéficié, à un moment ou à un autre, de structuration écrite. Au plan strictement physique de présence de supports écrits dans les locaux des organismes, il n'y a pas de salle où ces supports sont totalement inexistantes. À l'extérieur des locaux, même en plein marécage (projet *Cycles*) l'écrit reste présent sur les paquets de cigarettes, les vêtements des participantes et des participants, sur le véhicule qui les transporte. Il ne s'agit pas ici d'indicateurs d'une culture de l'écrit livresque mais d'une culture marquée, d'une part, par la consommation de masse et ses moyens de communication, d'autre part, dans le cas des vêtements punks signés par les jeunes gens eux-mêmes, d'une culture marquée par l'expression identitaire d'un groupe marginal. Cet environnement écrit ne favorise pas nécessairement la participation ou des relations structurées, directement ou indirectement, par l'écrit. On ne peut surtout pas conclure que l'accès physique à des informations écrites donne lieu à leur appropriation.

1.2 Présence temporelle de l'écrit dans les relations

Les relations humaines sont centrales dans l'accompagnement du processus d'insertion sociale et professionnelle et les formations en groupe misent sur celui-ci comme microcosme social. Outre les interactions en direct, les relations se poursuivent sans que les acteurs soient nécessairement en présence les uns des autres et l'écrit, à cet égard, joue parfois un rôle. Les situations de groupe sont celles encadrées par l'équipe d'animation mais également des relations diverses entre pairs. De plus, les jeunes gens ont généralement une relation avec un ou plusieurs membres de l'équipe d'animation rencontré individuellement de façon informelle ou avec rendez-vous. Au-delà de la relation avec un animateur ou une animatrice, les jeunes gens ont aussi une relation avec l'organisme, généralement formalisée par l'ouverture d'un dossier dans lequel on trouve un CV, les résumés d'interventions téléphoniques ou en face-à-face et, parfois, un relevé de notes scolaires. Tous les membres de l'équipe ont accès à ce dossier. Le projet de formation fait aussi appel à de nombreuses relations avec des employeurs potentiels ou des membres de la communauté, collectifs (ex. : maison des jeunes, municipalité) ou individuels (ex. : bénévole partageant ses savoirs en menuiserie avec les membres du groupe).

Les relations au sein du groupe sont l'objet d'attention de tous les animateurs et animatrices qui, régulièrement, font des interventions de régulation. Les règles communes que les groupes se donnent concernent généralement des éléments relationnels (ex. : « respect, entraide, pas de jugement »). Dans chacun des projets observés, que les activités soient structurées par des thèmes (*Action plus*) ou guidées par les impératifs de la production (*DV et compagnie*), les animatrices et les animateurs interviennent régulièrement, en « ouvrant et fermant des parenthèses » selon l'expression de Benoît et de Patrick, sur la façon d'être en relation avec les autres ainsi que le dépassement de préjugés vis-à-vis de sous-groupes sociaux (ex. : personnes handicapées, personnes âgées). Cette attention portée aux relations est une caractéristique commune à tous les projets observés et mériterait à elle seule d'être

documentée. Les écrits sont souvent insérés, comme un fil plus ou moins ténu, dans ce tissu de relations : au moment de l'entrée en relation, dans la transformation d'une relation, dans le quotidien de la relation, dans la fin d'une relation.

1.2.1 Entrée en relations

Bien que plusieurs personnes rencontrées au cours de cette recherche opposent les relations humaines à l'écrit, on peut constater qu'il s'agit d'un milieu où l'écrit précède souvent les relations directes ou les rencontres entre les personnes (ex. : dépliant de promotion invitant à participer à un projet, CV envoyé avant la rencontre avec l'employeur). Plusieurs des jeunes gens participant aux projets de formation en ont d'abord entendu parler, soit par un intervenant, soit par un ami ou une connaissance. Ces personnes qui jouent un rôle de relais d'information ont elles-mêmes souvent un document écrit sous les yeux. Les données recueillies ne documentent pas ce moment de relation, mais les documents accessibles à la chercheuse et des discussions en équipe indiquent que l'écrit est présent dans l'entrée en relation, qu'il soit visible ou non.

Les documents relevant de l'entrée en relation sont significatifs pour quelques jeunes gens alors que d'autres les oublieront rapidement. Par exemple, Vincent revient à quelques occasions sur « le petit dépliant » qui l'a amené au projet regrettant qu'il y ait un écart entre ce qui était annoncé et ce qui s'y passe. Cet écart entre le discours officiel des organismes, en amont ou en aval du projet, et la « réalité » des projets est un aspect sur lequel plusieurs acteurs sont sensibles, animatrices, animateurs et jeunes gens en formation.

1.2.2 Transformation de relations

La participation aux projets de formation fait appel à un engagement contractuel individuel écrit et signé là où il y a allocation financière et certaines règles, comme celles concernant les absences et les retards, sont assorties de sanctions, pouvant mener à l'exclusion du groupe. L'application des sanctions (coupure d'allocation, suspension) peut faire appel à des avis écrits, mais pas toujours. Ce point est particulièrement sensible pour les deuxième et quatrième groupes et donne des informations sur le rapport à l'écrit contractuel des acteurs. Voici le texte du « Contrat de participation » signé conjointement par un membre du groupe et la coordonnatrice du projet *Cycles*.

Ayant pris connaissance des critères d'admissibilité et des conditions du projet, moi (prénom et nom) m'engage à poursuivre le projet « Cycles » et ce, durant les vingt-six (26) semaines requises à sa réalisation.

Je m'engage à me présenter à tous les jours, de façon ponctuelle, à appeler en cas d'absence et de retard, à respecter les autres et le matériel que j'utiliserai, ainsi qu'à participer activement à l'ensemble des ateliers qui me seront présentés.

Je m'engage, de plus, à consulter et partager au besoin, avec les intervenants en place, à rédiger quotidiennement mon journal de bord et utiliser adéquatement le temps qui m'est alloué afin d'atteindre les objectifs que je suis fixé.
(Texte suivi des signatures)

Dans *DV et compagnie*, où il n'y a pas d'allocation, il y a aussi au début du projet une lettre d'entente à signer convenant de ne pas divulguer des confidences reçues pendant la participation au projet. Cette lettre aurait été signée par les tous premiers membres du groupe, mais aurait été délaissée au cours de ce projet avec entrées continues. Dans les derniers mois du projet, l'entrée des jeunes gens au projet est moins formalisée et des membres du groupe recrutent un ami, une sœur misant sur leur désir « de se faire du fun » (Jim) plus que sur des critères formels à l'origine du projet. Il n'y a pas pour les derniers arrivés de signature de lettre d'entente.

Outre ces documents individuels généralement consignés au dossier de chaque membre du groupe, les groupes *Action plus* sont invités à établir leurs propres règles qui sont affichées au mur. Cette démarche de rédaction de règles collectives se fera à la mi-temps du projet *Cycles*. Le contrôle du respect des règles par les équipes d'animation, et parfois par des membres du groupe, est variable selon les personnes et les contextes.

Des désaccords se manifestent, parfois des conflits éclatent, mettant en cause un membre du groupe, l'organisme qui leur verse leur allocation et, parfois, une animatrice ou un animateur. Il y a des incidents relationnels dans tous les groupes et ceux-ci sont traités de façons diverses, selon le contexte général, le contenu du conflit, les personnes impliquées dans le conflit, la solidité du groupe, les valeurs et l'expérience des participantes et des participants, les valeurs et l'expérience des animatrices et des animateurs responsables du projet. Bien que j'aie assisté à certains de ces incidents, ceux que les personnes rencontrées en entrevue mentionnent spontanément sont des incidents qui se sont produits en mon absence⁵⁹. L'écrit joue parfois un rôle dans la tentative de résoudre des conflits.

Dans les quatre groupes participant à cette recherche, les relations sont maintenues après le projet de formation entre plusieurs jeunes gens et l'organisme. Des jeunes gens continuent à fréquenter l'organisme à la fin du projet, pour des rencontres individuelles s'ils sont toujours en recherche d'emploi ou pour donner et prendre des nouvelles d'une animatrice ou d'un animateur et discuter de questions qui les préoccupent (ex. : logement, vie amoureuse). Ces jeunes gens qui fréquentent l'organisme de leur propre chef sont des jeunes gens qui ont terminé le projet avec

⁵⁹ On peut penser que dans certains groupes, les protagonistes ont préféré, de façon consciente ou non-consciente, exprimer leurs désaccords entre eux sans la présence d'une tierce partie. Il est aussi arrivé que je décide de ne pas me rendre sur le terrain pour éviter d'être prise dans un conflit sur le point d'éclater.

fierté; des jeunes gens qui participaient à un projet suspendu par l'organisme (*DV et compagnie*); des jeunes gens qui ont quitté le projet avant la fin; des jeunes gens qui ont été renvoyés du projet pour non respect des règles établies. D'autres jeunes gens sont plus distants face à l'organisme, mais dans le cas d'*Action plus* sont contactés par téléphone, par l'animatrice ou l'animateur, lors de suivis périodiques pour documenter les résultats des projets, mais aussi pour soutenir le maintien en emploi ou aux études, ou le cas échéant, conseiller face à des difficultés rencontrées dans l'insertion sociale et professionnelle. Finalement, il y a dans tous les groupes des jeunes gens qui quittent la région et avec qui l'organisme perd contact. L'ensemble de ces suivis se font en face-à-face ou par téléphone.

Je n'ai pas assisté à des ruptures définitives de relations ou à des arrêts sans possibilité de retour dans les relations. Si l'entente contractuelle peut prendre fin, la relation, elle, peut se transformer à nouveau. La fin du projet suscite une transformation dans les relations et aussi une diminution de fréquence de l'écrit dans les interactions. L'usage s'individualise selon le type de relation qui se poursuit. À ma connaissance, il n'y a que Maud du projet *Cycles*, déménagée dans une autre région, qui a maintenu des liens par écrit avec les animatrices (et la chercheuse) au cours des mois qui ont suivi la fin du projet.

1.2.3 *Quotidien des relations*

Les documents qui nourrissent les relations au quotidien sont nombreux tout le long des projets *Action plus* et *Cycles*. Ils sont quasiment absents dans *DV et compagnie*, les quelques écrits étant centrés sur la production et étant rarement partagés en grand groupe. Les pratiques de l'écrit qui traversent le quotidien des projets de formation sont documentées plus loin.

En dehors des projets de formation mais de façon quotidienne, les animatrices et les animateurs sont appelés à consigner par écrit, dans les dossiers, des notes de conversation. Ces notes ont une double utilité : elles peuvent soutenir la relation car les membres des équipes peuvent s'y référer pour se remettre en mémoire l'itinéraire et les besoins des jeunes gens; elles documentent les indicateurs de résultats pour les statistiques à fournir à l'État.

1.2.4 *Refus de relation*

Aucun support avec écrit qui marque explicitement le refus d'une relation n'a été repéré dans le milieu enquêté. Un T-shirt porté par un participant contre le nazisme, peut être interprété comme un refus d'une relation avec les adhérents aux thèses pro-nazies, mais ce message peut aussi être perçu comme une provocation, soit un désir d'entrée en relation conflictuelle. Dans le milieu, les documents écrits qui ont pour fonction le refus d'une relation semblent rares. Par exemple, les jeunes gens en formation ne semblent pas recevoir de réponses écrites des employeurs s'ils ne sont pas sélectionnés pour une entrevue ou si leur candidature n'est pas retenue suite à une entrevue.

2. PROPOS SUR LA RÉSISTANCE ET L'ÉVITEMENT

Le phénomène d'omniprésence de l'écrit, visible ou non, est un terrain propice à un usage fréquent de l'écrit dans les projets. Mais cet usage suscite de l'ambivalence chez plusieurs intervenantes et intervenants qui disent qu'il y a beaucoup de papier et que les participantes et participants aux projets de formation n'aiment pas écrire.

Dès l'entrée sur le terrain, deux principales mises en garde sont faites à la chercheuse par des animatrices et des animateurs expérimentés. La première est que

les jeunes participant aux projets étudiés n'aiment pas lire et écrire, la deuxième est que pour garder leur intérêt, on doit se restreindre dans les demandes de lecture et d'écriture. À une question sur les difficultés de lecture et d'écriture que certains membres du groupe pourraient rencontrer, les animatrices et les animateurs répondent que la grande majorité arrivent à faire ce qu'on leur demande, mais que la résistance vient quand on demande des phrases complètes. Le discours sur le peu d'intérêt pour la lecture et l'écriture des jeunes gens non diplômés est fréquent chez les membres des équipes qui rencontrent les jeunes gens de façon individuelle et ponctuelle pour l'information scolaire et professionnelle ou l'orientation. Il est aussi présent chez des coordonnatrices et des membres de conseil d'administration des organismes dont certains ont été préoccupés de savoir s'il se trouvait des « analphabètes » dans les groupes observés. Dans le milieu large, le discours sur le désintérêt des jeunes peu scolarisés pour l'écrit est porté par des intervenantes et des intervenants ainsi que du personnel du Réseau des CJE. On l'entend aussi fréquemment d'autres acteurs sociaux dans des colloques ou autres échanges scientifiques portant sur la formation des jeunes décrocheurs ou potentiellement décrocheurs.

Plusieurs membres des équipes reconnaissent qu'une grande partie du processus d'orientation est « papier-crayon », selon une appellation courante dans le milieu. L'identification de la résistance, ou de difficultés cognitives selon le point de vue adopté, aux activités de lecture et d'écriture n'est pas particulier aux jeunes gens sans diplôme et elle se rencontre, selon les animatrices et les animateurs, dans les groupes de personnes jugées « plus proches du marché du travail », chez des diplômés du secondaire, du cégep et de l'université.

Geneviève dit regretter que je n'aie pas dans son groupe. Je lui demande si il y a des gens peu scolarisés. Elle dit que oui. Elle donne la formation de 4 jours dans un groupe très hétérogène avec diplômé en génie et personnes sans diplôme de secondaire 5. Je la fais un peu parler des non diplômés. Ce ne sont pas nécessairement eux qui ont le plus de difficultés avec l'écrit, dit-elle. (BS1G2-JRP1)

Les intervenantes et les intervenants identifient des moments précis où la résistance face à l'écrit est généralisée. On trouve aussi plus loin (sous-section Liste expérientielle) une reconstitution de situation avec résistance.

Selon Brigitte, "la première vraie résistance" aux activités qui demandent de la lecture et de l'écriture se passe le deuxième jour de la formation au moment de rédiger le CV et les lettres de présentation. On demande aux participantes et participants de trouver le mot juste, de trouver des synonymes. On met des dictionnaires à leur disposition, des monographies d'emploi pour qu'ils décrivent le mieux possible leurs expériences. Il y a aussi beaucoup d'entraide, dit-elle. [...] Toutes les activités qui demandent de faire des listes se déroulent sans résistance. C'est quand il y a de la rédaction (des phrases) à faire que c'est plus difficile. Ils aiment les activités où ils peuvent parler d'eux mais, selon Brigitte, ils manquent de vocabulaire pour s'exprimer. On les invite régulièrement "à chercher dans la documentation", me dit-elle. Une autre activité où il y a des difficultés que Brigitte relie à la relation à l'écrit, est celle sur les normes du travail. On parle de la loi, et c'est assez complexe, dit-elle. On peut voir dans cette activité que certains ont vraiment de la difficulté à comprendre des mots, des concepts, de la difficulté à utiliser sans aide les documents de la Commission des normes du travail. (AAS1-JREntrée P1)⁶⁰

L'utilisation de l'écrit dans la recherche d'emploi rencontre aussi des résistances. Ainsi, Anne regrette qu'une majorité de participantes et participants ne voient pas la nécessité de planifier leur recherche d'emploi par écrit (listes d'employeur, rendez-vous, etc.) : « l'organisation par l'écrit c'est dur, c'est dur » (5^e entrevue). La résistance aux activités de lecture et d'écriture est associée parfois à une non-appartenance au monde de l'écrit qui peut être jumelée ou non avec des difficultés cognitives.

« Ma perception c'est que c'est frustrant pour eux autres, ça les fait chier. Toute cette relation avec l'écrit, exemple : C.V., lettre de présentation, c'est lourd, c'est pesant, c'est un boulet, ça les dérange. Pour eux autres, c'est un fardeau, c'est frustrant, ils offrent une résistance. » (Patrick, 2^{ème} entrevue)

⁶⁰ La formation animée par Brigitte est une formation courte similaire à celle animée par Geneviève.

Mais les animatrices et animateurs qui identifient les difficultés à de l'analphabétisme fonctionnel sont rares. Si Patrick affirme qu'il y a des analphabètes fonctionnels dans presque tous les groupes *Action plus*, Anne et Béatrice, qui animent aussi ces projets, disent que c'est exceptionnel de rencontrer des jeunes gens avec des difficultés. L'étalon de mesure des difficultés est subjectif. Pour les unes, une difficulté fonctionnelle existe si des jeunes gens sont incapables de participer aux activités de lecture et d'écriture du projet sans un soutien particulier de leur part. Pour l'autre, ça peut prendre des formes différentes comme le manque de méthode.

« J'ai une croyance et c'est peut-être ça qui influence mon rôle d'animateur, c'est que pour eux l'écrit c'est "le moins possible". On en donne beaucoup de papier et moi je me justifie et leur dis si vous étiez en mécanique auto, on vous donnerait des outils. En recherche d'emploi, c'est ça tes outils. Faut t'apprendre à gérer ça. Juste la façon dont ils traitent leurs documents, ça dénote beaucoup de choses. Ils dessinent sur leur affaire vert (pochette regroupant les documents), les feuilles repliées, le mettent en dessous de leur bras. C'est pas un pain baguette ça! Ils respectent pas le papier. Même leur CV des fois. Tu dis "Aie, tu vas donner ça à l'employeur ?!" Mais je te dis c'est une croyance, c'est pas la réalité. C'est pas tout le monde non plus. Mais moi j'ai été surpris comment il y en avait qui écrivaient. Comme Guillaume écrivait des chansons, son portfolio comment c'était propre, mon dieu! C'est intéressant pour lui. Caro disait qu'elle écrivait. Des poèmes que certains ont écrit. Marie-Paule. Ça m'a surpris. Sur quelques-uns. Mais quand on parle de Robin, Robin et Alain, Sandra, les papiers, fuck! » (Patrick, 1^{re} entrevue)⁶¹

Dans ce groupe *Action plus*, qu'il anime avec Anne, Patrick identifie explicitement Alain, Robin et Sandra à « des analphabètes fonctionnels », ce qui suscite une surprise de sa collègue qui ne voit pas Sandra comme analphabète fonctionnelle puisqu'elle leur a lu, lors de l'activité sur les talents, un de ses poèmes publié dans *Filles d'aujourd'hui* alors qu'elle avait 16 ans. Patrick est persuadé que Sandra, 22 ans, n'écrit plus compte tenu des difficultés qu'elle a dans le projet et qu'elle avait à l'école.

« Oui mais c'est une affaire qu'elle a écrit quand elle avait 16 ans. Je pense pas qu'elle a écrit d'autres poèmes. Le moins possible. Un moment donné quand on a

⁶¹ Il s'agit d'une référence à l'activité sur les talents. Les premiers jeunes gens mentionnés font partie des plus scolarisés (DES ou secondaire cinq incomplet) alors que les autres font partie des moins scolarisés (ISPJ, secondaire un et secondaire trois incomplet).

parlé de l'école, le sentiment d'exclusion, qu'ils se sont sentis rejetés, même au niveau du primaire. Qu'ils se sont sentis ridiculisés par les autres, par les professeurs même des fois. Mais leurs (hésite) leurs limites, mon dieu qu'ils ont des limites! Puis elles sont pas longues à atteindre. » (Patrick, 1^{re} entrevue)

Les animatrices et les animateurs font ici une forme d'« étiquetage » (Becker, 1985) des jeunes gens qui quittent l'école sans diplôme de secondaire. En disant qu'ils « n'aiment pas lire et écrire » l'étiquette est *douce* alors que celle d'analphabète, employée exceptionnellement, est beaucoup plus *dure*. De façon générale, le propos des animatrices et des animateurs sur le rapport à l'écrit des jeunes gens est souvent généralisé à partir d'un élément d'ordre affectif. Ainsi, Anne croit que les participantes et les participants se limitent dans leurs écrits parce qu'ils « n'aiment pas ça écrire trop trop » (1^{re} entrevue), Béatrice pense qu'au début du projet, les participants « avaient peur d'écrire » (1^{re} entrevue), Benoît a eu le sentiment que les membres du groupe *DV et compagnie* « ne s'intéressaient pas à l'écrit » (1^{re} entrevue) et qu'il y en a « qui n'éciront jamais » (entretien informel), Virginie pense qu'« ils trouvent ça dur écrire », Suzie est persuadée qu'un participant comme Jimmy « déteste écrire » et Zoé croit que « ça les tannent quelqu'un qui écrit » (1^{re} entrevue). L'attention portée sur l'affectif est un reflet du domaine d'intervention des animatrices et des animateurs. La dimension affective est cruciale dans les projets étudiés, confirmant ainsi l'observation de Frank Martini (1997) qui affirmait que la demande affective était plus importante chez les jeunes gens en difficultés d'insertion que chez les adultes un peu plus vieux en difficultés d'insertion.

Par ailleurs, les dimensions relationnelle et sociale du rapport à l'écrit ne sont pas traitées spontanément par les intervenantes et les intervenants, ni avec les jeunes gens en formation, ni dans leurs retours sur les projets. En entrevue, c'est lorsqu'ils prennent conscience du poids de leur propre rapport à l'écrit dans leur insertion professionnelle qu'ils commencent à penser que l'écrit joue un rôle

beaucoup plus important qu'ils ne le croyaient dans le rapport au monde des jeunes gens.

« Je l'ai réalisé par le fait de te côtoyer, que ça plus d'influence qu'on le pense. Je me regarde dans ma façon à moi d'être sur le marché du travail versus l'écriture, la lecture. Ça une influence dans ma vie. Donc ça en a une pour quelqu'un qui a de la difficulté à le faire encore plus. » (Virginie, 2^e entrevue)

Quelques intervenants abordent la question d'un point de vue cognitif, en termes de savoir lire et écrire, de connaissance de l'orthographe, parfois de comprendre ce qu'ils lisent. Anne et Béatrice, auprès desquelles Claude s'est identifié spontanément comme analphabète, n'utilisent jamais ce terme pour parler de lui pendant ou après le projet, mais elles disent plutôt « qu'il ne savait pas bien lire, pas bien écrire » (1^{re} entrevue), mais qu'en allant chercher les forces de l'un et de l'autre, chacun pouvait s'aider.

Plusieurs animatrices et animateurs se montrent tolérants face « aux fautes de français » en autant que les participantes et les participants écrivent et se comprennent, sauf s'il s'agit d'un document qui sera diffusé comme le CV. Dans ce cas, elles demandent de faire plus attention.

Brigitte continue son exposé: "Ça me prend des bons mots, des verbes à l'infinitif, en er, ir. Les verbes "faire", "voir" sont abolis." "Faire des inventaires c'est inventorier." "Vous me faites des belles phrases complètes, pas de fautes." "Vous nous écrivez pour qu'on vous comprenne. On est pas des pharmaciennes, l'écriture de docteur on en veut pas." (AAS1-JREntrée P1)

Plusieurs animatrices et animateurs pensent que les jeunes gens ont suffisamment de confort avec l'écrit pour se débrouiller en emploi. « Ils écrivent et la débrouillardise qu'ils ont, puis tout le kit, la confiance en soi qu'ils ont avec ça, oui ils sont comme tout le monde. Moi je vois pas de problèmes », affirme Béatrice pendant la première entrevue. Anne ne partage pas tout à fait son avis :

« Il y a des places où, je me souviens que Serge (responsable des relations avec les employeurs) disait : "Tu sais, il faut que la personne écrive un rapport. Il faut qu'elle sache lire et écrire." Là je savais déjà qui j'allais référer ou pas. Oui ça limite à certains postes et moi je suis au courant qu'eux autres savent pas.» (1^{re} entrevue)

Le « ça » global dans « ils n'aiment pas ça », « ça les tanne » réfère non pas aux pratiques légitimes socialement associées au Livre, à la littérature ou à la « lecture seconde » (Berthier, 1999)⁶², mais à une lecture informative relevant de pratiques prescrites en insertion sociale et professionnelle, soit celle en information scolaire et professionnelle, celle sur les saines habitudes de vie ou sur les ressources du milieu en santé, logement ou autre. Il réfère aussi aux différents tests du conseil d'orientation, aux outils d'exploration de soi et à des témoignages publics. Ainsi, l'appropriation d'informations diverses, la complétion de tests standardisés et la mise en scène de soi par l'écriture sont trois activités distinctes de lecture et d'écriture qui sont confondues dans le même « ça ». Elles ont toutes en commun de faire appel à du texte court, généralement sans date et sans auteur. Dans tous ces cas, si les jeunes gens ont à écrire, ils doivent souvent puiser dans un langage préétabli.

Face à la résistance des jeunes gens, plusieurs animatrices et animateurs cherchent des moyens de les rendre plus participatifs. Un des moyens pris par plusieurs est celui d'abandonner certaines activités qui demandaient de lire ou d'écrire (ex. : la lettre de présentation) ou de réduire le temps de travail individuel demandé. Mais aussi, plutôt que la lecture silencieuse, les animatrices et les animateurs proposent la lecture à haute voix plutôt que de faire des tests standardisés, ils proposent de nombreuses listes à cocher inspirées de ces tests mais moins formelles, pour l'écriture de mise en scène de soi dans le *curriculum vitae*, perçue

⁶² Patrick Berthier, dans un livre polémique, oppose la lecture informative et rapide, associée à la nature idéo-visuelle de la lecture, telle qu'elle est théorisée par Jean Foucambert, à la lecture lettrée qui demande un effort, parfois relecture, associée à la présence de la voix dans l'acte de lecture.

comme indispensable à la recherche d'emploi. Ils fournissent des phrases toutes faites, des modèles à suivre et évitent d'explorer la complexité des situations de travail vécues par les jeunes gens pour leur permettre de faire court. La prochaine section propose une description de quatre pratiques de l'écrit du milieu enquêté qui caractérisent sa culture de l'écrit.

3. PRATIQUES DE L'ÉCRIT

Cette section présente quatre pratiques de l'écrit sélectionnées parce qu'elles sont présentes, dans une ou plusieurs variantes, sur tous les sites où il y a eu observation participante. Ces pratiques suscitent une participation assez peu stable des jeunes gens et elles permettent de mieux comprendre l'ambivalence des animatrices et des animateurs vis-à-vis de l'écrit. De plus, les micro-pratiques ou variantes témoignent de la singularité de chaque milieu et des acteurs et ouvrent des pistes pour comprendre le rapport à l'écrit des acteurs qui les initient. Les quatre pratiques sont l'utilisation de la liste, la lecture à haute voix, la structuration écrite des performances orales et les témoignages écrits.

Cette section reprend plusieurs points de la section 4.7 du rapport aux partenaires (Bélisle, 2001a). Toutefois, la poursuite de l'analyse du corpus, notamment l'approfondissement des logiques d'action présentées plus loin, a mené à une révision du propos sur certaines des pratiques de l'écrit. Par exemple, une liste tirée d'un CV associée à la liste expérientielle (*Ibid.*, p. 82) est, dans la présente thèse, associée à la liste informative.

3.1 Prédilection pour la liste

Selon l'anthropologue Jack Goody (1979), la liste correspond à une des premières pratiques d'écriture des civilisations écrites. La pratique de la liste produit

une rupture décisive dans le développement de la pensée par les possibilités offertes de triage de l'information. Trois pratiques de la liste sont présentes dès les débuts de l'écriture : la liste rétrospective qui permet, par exemple, d'enregistrer des événements passés; la liste inventaire souvent projective qui permet de noter ce qu'il y a à faire; la liste lexicale qui permet de définir des mots. Aujourd'hui, la liste est une des pratiques les plus courantes sur le Web. Elle permet de juxtaposer des éléments, mais l'argumentation y est absente, ce qui laisse beaucoup de liberté d'interprétation. La liste ne permet pas de construire un discours complexe (Vandendorpe, 1999).

Dans les listes, les énoncés sont courts et classés ou destinés à être classés sous une ou plusieurs rubriques. La liste est le format de texte le plus courant dans tous les organismes communautaires participant à la présente recherche. Selon les objectifs du projet de formation, une ou l'autre variante de la liste prendra plus d'importance. Celles-ci sont la liste informative, la liste à cocher, la liste de choses à penser et la liste expérientielle. Les projets davantage centrés sur la production (projets *DV et compagnie* et *Cycles*) feront un plus grand usage de listes de choses à penser alors que les groupes davantage centrés sur la préparation à l'emploi feront plus appel aux listes à cocher et aux listes expérientielles. Quant à la liste informative, elle est présente dans l'information scolaire et professionnelle ainsi que dans les activités de connaissance de soi. Plus d'une variante de la liste peut être utilisée dans une même activité.

3.1.1 *Liste informative*

Les listes informatives peuvent porter sur une variété de sujets et ils sont traités de façon impersonnelle. Le contenu est détaché de l'expérience des personnes et du groupe et il peut être utilisé dans une variété de contextes. Les listes informatives peuvent être tirées de publications, d'outils maisons d'emplois

antérieurs ou de notes de cours. Les animatrices qui en fabriquent s'inspirent généralement de textes divers pour les préparer, en faisant à l'occasion du copier-coller de listes existantes. D'autres membres de l'équipe peuvent participer à la fabrication de ces listes. Elles peuvent passer par une étape de révision par un membre de l'équipe (coquilles, orthographe, clarté du propos, etc.). Les références n'apparaissent généralement pas sur les listes informatives préparées par les animatrices et les animateurs, puis photocopiées et distribuées aux participantes et aux participants. La signature des listes informatives, quand elles en portent une, est de nature corporative (ex. : CJE Bois des Saules).

Les listes informatives sont associées couramment à la recherche d'emploi. Les monographies, les guides divers d'information scolaire et professionnelle, utilisent la liste informative. Le bottin téléphonique est un exemple répandu de document qui appartient à la liste informative. Les monographies ne suscitent pas un grand intérêt chez les participantes et les participants rencontrés, les métiers décrits correspondant peu à des emplois qu'ils ont déjà occupés.

De plus, le paratexte, c'est-à-dire ce qui est autour du texte, ce qui aide à entrer dans le texte (titres, sous-titres, cadres, grosseurs de caractères, tables des matières, etc.) peut être très attrayant au plan visuel, mais dérouter totalement des jeunes gens. Le texte peut donner lieu à des subtilités qu'une personne non initiée ne saisit pas. Voici une reconstitution d'une situation où les listes informatives, même si elles comportent peu de texte, s'avèrent un outil de travail difficile d'accès pour Alain (18 ans, S3).

Il y a tempête de neige. Nous sommes quelques-uns à nous être rendus au local mais les activités de la journée sont annulées. Je discute assez longuement avec Alain. Dans l'échange, il fait une ouverture pour aller consulter les bases de données pour savoir s'il peut travailler en garderie. Il est perplexe car il n'a pas son secondaire cinq et qu'il a entendu dire qu'on n'y engageait plus d'hommes. Béatrice, la conseillère à l'accueil ce jour-là, nous explique comment procéder pour consulter la base de données *Repères*

et lance la recherche sur le métier d'aide-éducateur. Elle connaît les rubriques et nous mène à Précisions sur les voies de formation. Il est écrit «On exige généralement la fin des études secondaires». Béatrice dit que ça veut dire que ce n'est pas obligatoire et qu'une personne ayant de l'expérience a des chances. À sa demande, Alain lui parle un peu de son expérience dans le domaine. Béatrice imprime la fiche. Voyant qu'Alain ne pose pas sa deuxième question, je demande à Béatrice si elle sait si on engage encore des hommes en garderie. Elle dit que oui mais que les enquêtes sont plus sévères. Elle propose de chercher dans des métiers apparentés et cherche sous «gardien». Alain fait une lecture rapide à l'écran et dit que c'est la même chose. Nous attirons son attention sur des nuances. Il ne semble plus très intéressé.

Béatrice nous dit qu'on peut aussi regarder dans les livres. Elle prend le livre *Les métiers semi-spécialisés* et me le tend. Je le passe à Alain. Il l'ouvre, le feuillette sans accrocher son regard à rien. Je lui demande s'il a trouvé quelque chose. Non. Je lui demande s'il a regardé dans la table des matières. Interrogation dans le regard. Je lui explique de quoi il s'agit. Il ne l'a pas cherchée. Je lui demande s'il veut que je la cherche. Oui. Il me passe le livre. Il y a beaucoup d'illustrations, c'est écrit en gros caractères. Je ne trouve pas la table des matières tout de suite. Quand je la trouve, je constate qu'il n'y a rien sur aide-éducateur. (Reconstitution, à partir de BS1G2-JR P4 et de documents témoins)⁶³

Les CV sont aussi des listes informatives et les jeunes gens sont appelés à décontextualiser les tâches qu'ils ont eues à exécuter en emploi. Ils doivent utiliser des termes standardisés de description de postes qui disent assez peu de l'expérience telle que vécue, de la manière dont le travail était fait, de leur rapport subjectif au travail, de leur efficacité ou des particularités du milieu. Même si le CV prend sa source dans l'expérience des jeunes gens, le document lui-même dit très peu de chose sur cette expérience. Il informe de façon neutre sur les attentes que les employeurs peuvent avoir vis-à-vis, par exemple, d'une commis-caissière ou d'un opérateur de sécheuses. Comme on le verra dans les Productions écrites n° 1 et 2, le CV ne précise pas l'expérience spécifique de Caro lorsqu'elle a été commis-caissière à un festival

⁶³ Les deux documents mentionnés dans cette reconstitution sont le logiciel *Repères* produit par la Société GRICS, 1999, et *Les métiers semi-spécialisés* publié par les Éditions Ma Carrière (1999).

local. Ainsi « tenir ma caisse » deviendra dans la version officielle « opérer et tenir une caisse ». La préparation du CV fait appel à un travail de révision de la part des membres de l'équipe d'animation et, dans le cas d'*Action plus*, d'une secrétaire-réceptionniste qui fait la saisie des CV des clients du CJE.

Production écrite n° 1 – Préparation d'une liste informative

Extrait du document préalable à la constitution du CV, feuille originale 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces), Site n° 1, groupe n° 2

Description des tâches

(4 à 6 tirets)

(utilisez des verbes d'action)

servir - Tenir ma caisse
 - accueillir les gens
 - vendre les billets
 -
 -

Production écrite n° 2 – Liste informative officielle

Extrait de la version officielle du CV, feuille originale 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces), Site n° 1, groupe 2

Commis-caissière

1999

- Opérer et tenir une caisse
- Accueillir et servir les gens
- Vendre les billets

D'autres listes informatives peuvent être distribuées dans le volet connaissance de soi des projets et Zoé, coordonnatrice du projet *Cycles*, en fait un grand usage : la liste des « drogues dont on abuse le plus souvent » regroupées par catégories, liste sur les situations de conflits, liste des besoins de la pyramide de Maslow, etc. Ces listes sont accompagnées de lecture commentée par l'animatrice.

Quelques participantes et participants disent, en entrevue, qu'ils veulent garder et relire quelques-unes de ces listes qu'ils ont appréciées. La sélection se fait selon l'intérêt de chacun.

Production écrite n° 3 – Liste informative sans auteur

Extrait d'un document photocopié, feuille originale 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces), Site n° 3

Toi! Je te hais

La situation de conflit

1.Sa structure

Un individu (ou un groupe) A

Croit que : -le comportement
-l'attitude
-l'existence
-la façon d'être

d'un autre individu (ou groupe) B

l'empêche : -d'atteindre un but
ou
-de répondre à un besoin :

- .d'avancement
- .d'affection ou d'amour d'une tierce personne
- .d'argent ou tout bien matériel
- .de bien psychologique quelconque :
 - Estime de soi
 - Autonomie
 - Intégrité psychologique
 - Bonne image de soi
 - Sécurité
 - Agrément
 - Admiration
 - Contrôle ou pouvoir

Deux facteurs principaux semblent expliquer le fait que des participantes et des participants lisent d'eux-mêmes ces listes : l'intérêt du sujet par rapport à leur propre expérience de vie et de travail, puis la difficulté du texte. Cette observation va dans le sens du travail terrain de l'équipe de la Bibliothèque municipale de Montréal pour créer la *Collection pour tous* (Drouin et Robichaud, 1992).

3.1.2 Liste à cocher

La liste à cocher, avec ou sans échelle, ou celle avec des items à choisir est présente dans tous les projets qui ont un volet de connaissance de soi. Elle est particulièrement présente dans les projets *Action plus*. Cette pratique de la liste fait appel à la lecture principalement mais elle comporte une activité minimale d'écriture : le crochet. Les énoncés décontextualisés décrivent brièvement des tâches, intérêts, capacités, aptitudes, etc. Certaines de ces listes sont constituées de phrases complètes (sujet, verbe et complément) alors que d'autres sont plus sommaires.

Les listes à cocher avec échelle sont des outils préparés par des spécialistes et qui sont reproduits pour être remplis par les participantes et participants, interprétés par des spécialistes ou à l'aide d'une grille fournie aux répondants. Parmi ces outils, on trouve l'*Inventaire Ashland des intérêts professionnels*, expérimenté par le deuxième groupe. Il s'agit d'un test psychométrique administré et interprété par Jules, un conseiller d'orientation du CJE. Ce test comporte une série de 144 paires d'énoncés. Le répondant doit choisir l'énoncé de chaque paire qui correspond à l'activité qu'il préfère. Voici des exemples.

Ranger les dossiers d'un bureau ou Conduire un tracteur
(Énoncé no 1)

Apporter le bassin de lit à un patient ou Conduire un camion
à béton (no 28)

Prendre soin des enfants ou Cuire du pain (no 80) (Document
témoin S1G2 J7D2)

Deux rapports sont préparés suite à la passation de ce test, l'un pour les participants et l'autre pour l'équipe d'animation, dans lesquels on trouve un profil graphique et un langage spécialisé exigeant un niveau supérieur de capacités en lecture que tous les autres documents distribués dans le projet. Je n'ai pas assisté à la passation de ce test et Patrick m'explique que deux membres du groupe l'ont apprécié et que les autres, non. En entrevue, il maintient cette opinion : « Ils ont pas embarqué.

Ils l'ont pas fait sérieusement ». Lui et Anne n'y ont pas donné suite même si la semaine précédente, ils disaient compter sur ce test pour inciter des membres du groupe à revoir leur choix professionnel. Aucun participant rencontré en entrevue ne mentionne cette activité. En deuxième entrevue, Anne et Patrick, chacun de leur côté, émettent des doutes face à la pertinence des tests psychométriques pour les projets *Action plus*.

« J'ai l'impression que ça (le test Ashland) ressemble trop à, je sais pas, un formulaire gouvernemental. C'est écrit trop petit, ça leur demande trop de concentration, à beaucoup trop (de participants). La claque sur la gueule est trop grande.(...) Et ça les ramène à quoi ? Surtout à l'aide sociale, des choses comme ça, des "christ de papiers!". "C'est tout le temps ça, ils me demandent tout le temps des hosties de papiers, faut que j'amène qu'il faut... Wow!" Ça les ramène trop ça. » (Patrick, 2^e entrevue)

D'autres listes à cocher avec échelle peuvent être interprétées par les personnes, avec ou sans l'aide de l'animatrice ou de l'animateur, avec ou sans grille d'interprétation. Des questionnaires comme celui *Êtes-vous stressés* (Projet Projet Cycles, photocopie de photocopie, sans source), apparentés aux tests qu'on trouve dans des magazines féminins comme *Filles d'aujourd'hui*, demandent d'additionner des résultats et de trouver une interprétation correspondante dans une grille fournie aux répondants (ex. : Votre résultat B est plus grand ou égal à votre résultat A : Vous maintenez globalement un bon rapport et vous semblez bien gérer votre stress). Le haut des fiches de repérage *Nos compétences fortes* est fait d'une liste à cocher faisant appel à une interprétation souple du répondant aidée de l'animatrice ou de l'animateur (voir plus loin la Reproduction écrite n° 7).

Les listes à cocher qui n'ont pas d'échelle peuvent être des questionnaires tirés du Web (ex. : *Les mésaventures budgétaires*, www.votreargent.cba.ca) ou des outils faits maison, souvent des listes de mots ou d'énoncés dont la classification ou le sens sont très souples. Par exemple, la liste de 74 items, identifiés comme des aptitudes, appartient à la pratique des listes à cocher. La Production écrite n° 4 présente la première page de cette liste avec les réponses de Carl (21 ans, S3).

Production écrite n° 4– Liste à cocher

Réponses au plomb avec dessins à l'encre bleue, feuille originale 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces), Site n° 1, groupe n° 1

Mes aptitudes

Une aptitude est une disposition, une capacité ou une facilité particulière qu'il faut posséder pour acquérir facilement le savoir-faire nécessaire à l'accomplissement d'une tâche ou d'une fonction de travail.

*Ma capacité à ..., une disposition à ..., ma facilité à ...,
ma faculté de ..., mes talents personnels, ce que je peux développer facilement.*

Voici une liste d'aptitudes qui t'aidera à compléter celle que tu as déjà faite, ou encore, elle sera un point de départ pour t'en construire une.

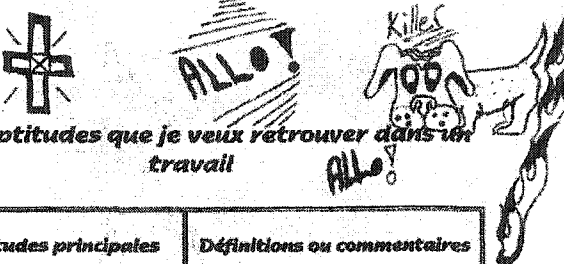
A l'aide d'un crochet ✓, identifie tes aptitudes

- (✓) Aider les autres
- (✓) Améliorer mes compétences
- () Amener les gens à coopérer
- () Animer un groupe
- (✓) Attention
- () Auto-discipline
- () Avoir un esprit critique
- (✓) Bien m'entendre avec les autres
- () Biologie
- (✓) Calme
- (✓) Capable d'accepter des opinions différentes
- (✓) Capable d'amorcer une conversation avec des étrangers(ères)
- (✓) Capable d'anticiper des problèmes avant qu'ils se produisent
- () Capable d'évaluer sur des critères objectifs et mesurables
- (✓) Capable d'organiser mon temps
- (✓) Capable de consulter
- () Capable de faire des compromis
- (✓) Capable de garder des informations confidentielles

Ces listes sans échelle sont généralement suivies d'une demande de sélection d'un nombre précis d'items, ici cinq aptitudes principales. C'est le contenu de cette sélection qui est mis en commun oralement. Les participantes et les participants qui le désirent peuvent copier un des énoncés de la liste. La Production écrite n° 5 est celle de Carl qui a terminé parmi les premiers, ce qui lui a donné le temps de faire quelques dessins en marge. Ces « signatures » faites de dessins et de mots se trouvent régulièrement sur les cartables et feuilles de participantes et de participants.


Production écrite n° 5 – Résultat d'une liste à cocher

Réponses au plomb et à l'encre bleue, feuille originale 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces),
Site n° 1, groupe n° 1



Les 5 aptitudes que je veux retrouver dans un travail

Mes aptitudes principales	Définitions ou commentaires
Aider les autres	Pour me rendre utiles
Bien m'entendre avec les autres	Pour bien Travailler avec les autres et bien s'entendre
Espirit d'équipe	Pour sentir bien avec les autres et dans mon travail l'environnement
Attention	Pour être Attentionner dans mon travail
Capable d'accepter des opinions différentes	Pour prendre des opinions du boss plus facile



Si la pratique des listes à cocher suscite la participation dans les premiers jours de la formation, elle perd vite de sa crédibilité et de son intérêt. De plus, parmi les pratiques de lecture et d'écriture privilégiées dans les formations, ce pourrait être celle qui rappelle le plus les exercices scolaires aux participantes et aux participants. Bien que la liste à cocher soit présente dans le monde du travail, la pratique y intervient habituellement à un moment précis et permet de décrire une situation concrète : un bris dans un équipement, une série d'opérations. La pratique des listes à cocher, telle qu'elle est observée dans le milieu enquêté constitue plutôt une répétition de questionnements sur un bagage personnel intangible qui, dans l'espace

de quelques jours, ne présente pas de nouveautés. Des participantes et des participants peuvent avoir l'impression de questionner toujours la même chose, de refaire sans cesse, pourrait-on dire, leur valise pour un hypothétique voyage alors qu'ils trépignent d'impatience de se lancer à l'aventure.

« On a cherché, on a dit comment de fois, on a écrit comment de fois : trois qualités, deux défauts. On l'a écrit comment de fois durant la formation. Dans quatre semaines, on va l'avoir écrit huit, neuf fois. Ça arrive un moment donné, tu t'écœures là, t'écris tout le temps la même affaire, puis dans le fond, tes trois qualités, c'est jamais les mêmes. [...] À longue là, je m'en venais tanné de tout le temps faire la même affaire puis on allait pas toucher l'emploi direct. [...] Le monde expliquait leurs talents, ces affaires-là, c'était pas si pire, parce qu'en faisant ça, tu peux au moins voir dans quoi la personne aimerait s'en aller. Ça c'était pas si pire. Mais commencer à écrire trois qualités, trois défauts, puis tout le tra la la, puis cocher des affaires, qu'on a juste coché puis qu'on a remis dans nos documents là. Dans le fond, je pense que le trois quarts s'en rappelle même plus. » (Fred, 20 ans, S3)

Ce témoignage, d'autres participantes et participants l'ont fait en d'autres termes. Ils apprécient généralement les échanges qui suivent les listes à cocher car ils leur permettent de connaître les expériences, les façons de penser et de faire, les projets des collègues. Cela les aide à clarifier leur propre compréhension de leurs expériences, façons de penser et projets, mais aussi de connaître d'autres contextes de travail que ceux expérimentés. Mais les documents déclencheurs de ces échanges leur paraissent souvent répétitifs, ils ne saisissent pas les nuances entre les énoncés.

Les réponses aux listes à cocher sont généralement des réponses pour soi, et elles peuvent créer une illusion de compréhension du contenu chez les jeunes gens. Lorsque la liste est faite pour autrui, les animatrices et les animateurs font alors une lecture et peuvent repérer des anticipations sur le sens ou des interprétations erronées. Voici une situation dont j'ai été témoin.

Alors que les autres font du travail individuel et que Zoé m'a appelée dans son bureau pour l'aider à résoudre un problème informatique, Pat (17 ans, ISPJ) vient porter sa fiche d'inscription pour le dossier DRHC et retourne avec les autres. Zoé lit ses réponses et je lis par dessus son épaule. Elle me demande pourquoi il a écrit oui à «minorité visible». Je dis que je ne sais

pas. Elle l'appelle, lui demande. Il hésite et demande si ça n'a pas à voir avec les problèmes visuels (Pat porte des lunettes). Non, dit Zoé. Silence. J'ajoute que c'est comme ça qu'on appelle les gens qui ont une couleur de peau différente de la nôtre (nous sommes trois personnes dites Blanches). Zoé ajoute qu'on se demandait s'il avait des origines culturelles différentes. Il dit que non. "Parfait" dit Zoé qui fait la correction. Pat retourne s'asseoir. Ça s'est fait en douceur, à voix basse. (Reconstitution, EAS3-JR AP4)

3.1.3 *Liste de choses-à-penser*

La troisième variante est celle des listes de choses-à penser, étroitement liées à des tâches à faire, au monde du travail (dans son sens large) et appartenant aux pratiques d'écriture ordinaire présentées au premier chapitre comme les pense-bête. Elles interviennent lorsque le sens pratique incorporé ou la mémoire ne suffit pas/plus. Les listes de choses-à-penser sont préparées par une personne ou par un sous-groupe, à leur propre intention et/ou à l'intention du groupe, ou elles sont préparées de façon collective. Si les listes de choses-à-penser sont surtout des listes projectives pour planifier l'avenir proche ou plus lointain, elles peuvent aussi être de type rétrospectif. Les listes rétrospectives jouent un rôle dans l'action ou servent à préparer une intervention verbale en quelques mots.

Les équipes d'animation du premier site préparent à tous les jours, sauf à de rares exceptions, un ordre du jour des activités prévues pour la journée ainsi que des points à discuter en groupe. Au fur et à mesure que les activités sont complétées, elles sont effacées. Animatrices et animateur, participantes et participants, jettent un coup d'œil à cette liste. Ces derniers disent apprécier avoir cet ordre du jour au tableau. Claude qui a plus de difficultés que les autres à lire entre dans la salle un peu avant le reste du groupe pour en prendre connaissance. La liste de choses-à-penser est la pratique d'écriture la plus courante dans les activités du projet *DV et compagnie*. Pendant les réunions de production, tout le monde ou presque donne ses idées verbalement et une fois une décision prise sur ce qu'il y a à faire, l'animatrice ou l'animateur la prend en note sur une tablette personnelle. Cette liste les guide dans

leur travail de la semaine. La liste de choses-à-penser est aussi très présente sur le troisième site dans tout le travail de planification de la construction en bordure des pistes cyclables et aussi dans l'organisation des conférences de presse. Ici, les listes sont faites en groupe sur une grande tablette installée sur un chevalet.

Quelques participantes et participants font pour eux-mêmes usage de listes de choses-à-penser. C'est le cas de Vincent qui régulièrement prend des notes brèves quand il craint d'oublier quelque chose. Par exemple, pendant un tour de table sur le met préféré, la musique préférée, le loisir préféré, il note ses réponses sur le coin d'une feuille avec un dessin de même nature, mais beaucoup plus gros, que ceux de la production écrite de Carl présentée dans la sous-section précédente. Il y a aussi noté des informations sur une voiture et y a fait des signes anarchistes.

Dans la liste collective de choses-à-penser de type projectif, la personne qui écrit au tableau ne note pas tout. Souvent, c'est une animatrice qui fait ce travail de script, mais il est arrivé qu'un participant le fasse. Quand c'est un participant qui est le scripteur, il attend que l'animatrice lui donne le « OK » pour écrire. Il y a discussion avant d'écrire les énoncés. Dans un processus d'écriture collective, ces listes projectives sont mises au tableau ou sur des grandes feuilles blanches.

Les listes de choses-à-penser rétrospectives faites en groupe aident quant à elles à constituer une mémoire collective d'un projet vécu ensemble. Cette liste peut servir aux individus pour le choix d'expériences qu'ils veulent mettre en valeur dans leur présentation de soi. Elles peuvent aussi constituer une mémoire collective d'événements vécus en dehors du groupe mais qui, inscrits au tableau, prennent un statut collectif. Les listes de choses-à-penser rétrospectives faites en groupe, ne donnent pas lieu à des discussions comme les listes projectives mais à des demandes de précision seulement.

Les animatrices qui font une utilisation fréquente de la liste de choses-à penser pendant la formation (Anne, Virginie, Zoé) font de même dans leur vie personnelle. D'autres qui n'initient pas l'usage de telles listes pendant le projet, comme Patrick et Suzie, disent ne pas faire de listes dans leur vie personnelle. Ces deux personnes sont particulièrement confortables dans les échanges improvisés.

3.1.4 *Liste expérientielle*

Les listes expérientielles permettent par des mots, des expressions ou des phrases courtes de structurer minimalement des expériences passées des participantes et des participants. Ces listes se distinguent des listes précédentes car elles portent sur des situations précises, des tâches concrètes dans un contexte particulier. Elles sont personnalisées et contextualisées.

Des activités de connaissance de soi qui précèdent ou qui se font simultanément à la rédaction du CV, ou dans lesquelles on pourra puiser pour compléter le CV, proposent aux jeunes gens de faire des listes de leurs expériences, parfois du plus d'expériences possibles en situant le contexte. L'*Inventaire des compétences acquises*, *Ton bilan personnel et professionnel* ainsi que le bas de la Fiche de repérage de *Nos compétences fortes* font appel à des listes expérientielles. Les consignes des animatrices et des animateurs encouragent parfois les participantes et les participants à « tout écrire », bien qu'il y ait un accord implicite ou explicite à taire certaines expériences. Voici un extrait du journal de recherche où il y a usage de la liste expérientielle. Cette situation illustre bien l'expression de la résistance de participantes et de participants et le type de demande qui peut la susciter.

"On a besoin d'un crayon." dit Béatrice. Elle distribue une feuille 8½x14 intitulée *Inventaire des compétences acquises*. (S1J3D3 : 5/11 recueillies en fin de projet). Béatrice demande aux P de remplir la première colonne en écrivant leurs expériences passées. Travail individuel pendant que Béatrice circule d'un P. à l'autre. Un P. demande à un autre : "Pourquoi pas mettre nos

expériences futures ?" Un P. dit à Béatrice qu'il a trouvé des feuilles chez lui avec un CV. Elle lui dit de l'amener. [...] Béatrice insiste: Mettez toutes vos expériences passées."Il faut rien oublier." Après un moment, Louis s'impatiente. "Excuse moi man mais j'ai rien à écrire là dedans." [...] "On est pas après faire le CV" dit Béatrice. Mais elle dira plus tard: "Garder cette feuille précieusement, on s'en servira pour faire le CV" Elle accepte toutes les expériences mentionnées: "Stages ?" "C'est là que ça va." "Centre d'accueil ?" "Tu peux l'écrire, c'est une expérience." "Même les expériences d'une journée. Même si c'est d'aider le voisin à tondre son gazon." "Les cours ? Les thérapies ?" "Mieux en mettre trop que pas assez." "Les choses spéciales à l'école ?" *Note : Un P. utilise du *liquid paper* celui qui choisit les feuilles qu'il garde. S'agit-il d'un rapport à l'écrit autre ?

"Deuxième colonne, les verbes d'action à l'infinitif on va laisser faire ça", dit Béatrice. [...] Plusieurs participants commencent à rouspéter. "Penses-tu que je vais expliquer tous les jeux" (au football). "Et moi les Kathas (au judo) " "Écrire journalier ce serait plus facile, mais [ça ne me dit pas ce que tu faisais. Est-ce que tu passais] le balai ? " "T'en demande pas mal." "Les machines c'est toutes des noms à coucher dehors." "Qu'est-ce que tu faisais en construction ?" "Toute, toute." "Faut tu toute écrire ?" "Toi, Bruno, un écrivain qui aime écrire ??!" demande Béatrice avec un reproche gentil dans la voix⁶⁴. "Mon crayon est petit", répond-il. *Note 1998/11/20: Il y a de la résistance chez la majorité des P. [...] Béatrice fait beaucoup de renforcement positif : "je suis contente", "vous m'impressionnez", etc. [...]

"Il y en a qui ont fait ça sans rouspéter" remarque Béatrice "Parce qu'ils avaient pas grand chose à écrire", suggère un participant. "C'est pas vrai ça" (Béatrice). [...] Béatrice: "Quand on sera rendu au CV, on va regarder les mots." "On va sélectionner les informations selon le choix d'emploi." "On va regarder si ça rentre bien dans un CV." "On a du beau matériel, ça chauffe là dedans, ça sent le brûlé." Elle dit cela en se promenant dans la salle avec un verre d'eau à la main..! Un participant (lui montre sa feuille): "Est-ce que t'en as assez ?" "Premièrement c'est pour toi que tu le fais... "

Une pause est annoncée. Retour à 14h25. Béatrice annonce qu'on continue avec la troisième colonne. Elle dit: "vous écrivez des comportements que vous avez développés comme minutieux, ponctuel". "Des qualités, des habiletés que j'ai développées." "Est-ce clair ou c'est juste moi qui se comprend ?" (Hochements de têtes) [...] Béatrice: "Donnez-vous des fleurs." Un P.: "Pour qu'on reçoive le pot à soir." Béatrice: "Vous recevrez pas de pot ici." "Vos talents". "Vas-y

⁶⁴ La veille, Bruno (18 ans, S3) a dit qu'il aimerait être écrivain après une activité de description par écrit de personnages (faite en sous-groupe) où tous lui ont reconnu du talent.

donne-toi des qualités." "Je veux que cette colonne là déborde". Un P. dit à Béatrice qu'il a été vendeur de pot (marijuana). Béatrice lui demande d'identifier des qualités nécessaires: initiative, minutieux, organisé, propreté. "Tas tu ça comme qualités ?", demande Béatrice. [...] "Une chance que j'étais pas pimp!" dit le P. "Faut que ta colonne 3 déborde", répète Béatrice. [...] "Tu trouves pas que ça déborde", dit un P à Béatrice qui réagit en regardant sa feuille. "Je veux les qualités que Fred a et que les autres ont pas." Au groupe elle dit: "il y a des petits bijoux de feuilles, lâchez pas les gars". Ensuite elle donne les consignes pour la colonne 4. "Vous écrivez la chose que vous êtes le plus fier. Une qualité que tu es fier." "C'est une feuille très précieuse. Perdez-la pas", dit Béatrice. (Extraits de AS1G1-JR P1)⁶⁵

Cette activité faite en début du volet de connaissance de soi permet de consolider l'estime de soi tout en faisant un premier repérage d'activités qui pourront être mises en valeur dans le CV. L'espace disponible, sur la feuille divisée en colonnes lignées, oblige à écrire dans un espace limité. Ceci encourage les participants à se limiter dans leur propos malgré les consignes de l'animatrice, à faire des sélections. Dans la Production écrite n° 6, Étienne (19 ans, S3) a rajouté du paratexte (divisions et flèches) pour se retrouver dans son texte.

La forme tabulaire rend difficile l'utilisation du verso. Il ne s'agit donc pas d'un inventaire dans le sens d'une revue détaillée, ni des « compétences acquises », ni des réalisations. L'aspect visuel de ces « prêts-à-écrire »⁶⁶ expérientiels rassure des participantes et des participants car il emprunte à la logique spatiale du texte schématique, court et simple. Le cadre fait implicitement appel à la liste et non à des phrases complètes comme une page lignée va le faire. Par ailleurs, le paratexte

⁶⁵ L'Annexe H reproduit des extraits du matériau brut correspondant à cette reconstitution. Cet extrait correspond au *verbatim* du journal sauf que la majorité des notes intercalées dans les descriptions ont été retirées là où il y a les crochets [...]. La lettre « P » est utilisée souvent dans le journal pour « participants ».

⁶⁶ J'emprunte cette expression à S. Branca-Rosoff (Pène, 1994). Les « prêts-à-écrire » peuvent être définis comme des imprimés de type schématique avec texte à cocher, à copier ou à rédiger dans de courts espaces prévus à cet effet.

mettent sur papier leurs expériences, se rafraîchissent la mémoire en vue de la préparation du CV, prennent le temps de se rappeler leurs réussites pour se donner du courage face aux défis qui les attendent. Dans les « prêts-à-écrire » expérimentiels, les animatrices et les animateurs ne demandent pas de recommencer à un participant qui, par exemple, aurait écrit un énoncé sous une rubrique non appropriée.

La conception des fiches de repérage de *Nos compétences fortes* prévoit un classement et ne fait pas l'économie de papier. Photocopiées dans le format original 8½ sur 14 ces fiches deviennent des documents encombrants avec lesquels les participantes et les participants, les animatrices et les animateurs, ne savent pas trop quoi faire une fois terminés. Dans les groupes observées, elles auraient pu être photocopiées en format 8½ sur 11, car les gros caractères prévus pour les gens en alphabétisation n'étaient pas nécessaires aux jeunes gens rencontrés. Ce document demande aussi un plus grand investissement des participantes et des participants dans l'écrit et dans l'introspection. Ce « prêt-à-écrire » fait appel à une phrase plus complète que dans les cas précédents.

La Production écrite n° 7 est celle de Robin (20 ans, S1), un jeune homme qui s'est investi dans la réflexion. Les notes en marge sont celles de l'animatrice qui a ramassé les feuilles et qui les a commentées par écrit. Je suis cette animatrice et je n'en ai pas rencontré d'autres, dans le cadre de cette recherche, qui ont cette pratique du commentaire écrit. Lorsque les animatrices et les animateurs écrivent sur les documents des participantes et des participants, c'est principalement dans une logique de correction. Le renforcement positif est toutefois omniprésent dans les communications orales des animatrices et des animateurs.

Production écrite n° 7 – Liste expérientielle sur plusieurs pages

Tirée de la photocopie de l'original conservé par le participant, feuille de format 216 sur 356 mm (8½ sur 14 pouces), Site n° 1, groupe n° 2

Fiche de repérage

10

Avant de cocher, pensez à votre façon d'être dans vos activités	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Je me sentis de courage devant des obstacles.			✓	
Je continuais à tenter quelque chose même si c'est difficile.			✓	
Je fais des efforts supplémentaires pour réussir à atteindre un but.			✓	✓
J'adapte des moyens et recommence un travail si nécessaire.			✓	

Nom de cette compétence générique :

Perseverance

Regardez où sont placés vos crochets.
Pouvez-vous dire si c'est une de vos compétences fortes ?



Oui, c'est une de mes forces



Non, ce n'est pas une de mes forces

Si vous avez répondu «oui», vous devez trouver de bons exemples personnels. Ces exemples doivent prouver que cette compétence est une de vos forces.



1. Je suis une personne qui persiste dans mes efforts jusqu'à ce que j'atteigne mon but. (exemple personnel) [...] Je suis une personne qui persiste dans mes efforts jusqu'à ce que j'atteigne mon but. (exemple personnel) [...] Je suis une personne qui persiste dans mes efforts jusqu'à ce que j'atteigne mon but. (exemple personnel) [...]

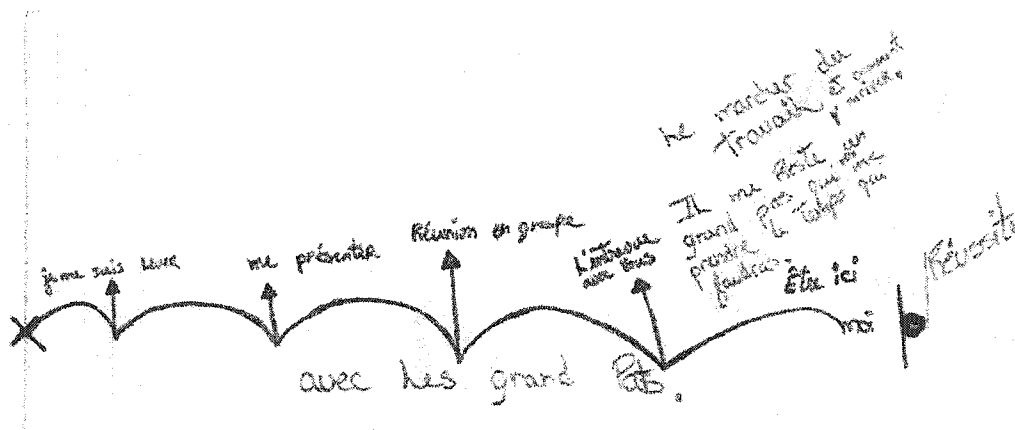
L'identification de quelques exemples contextualisés et convaincants ne se fait pas aisément car elle demande à la fois de comprendre les énoncés de capacités et de s'interroger sur ses façons de faire en situation, tout cela en étant très bref car l'espace est restreint. Les listes expérientielles individuelles, qui réfèrent au passé des participantes et des participants, sont rarement suivies d'une mise en commun à l'oral. Les destinataires sont généralement les scripteurs eux-mêmes. Les jeunes gens moins scolarisés s'impliquent souvent plus que beaucoup d'autres dans ce genre de travail d'écriture plus identitaire.

Certaines listes expérientielles sont accompagnées de dessins ou de photographies pour exprimer autrement une partie de l'expérience. L'utilisation combinée de mots courts, du dessin et des couleurs est réputée intéressante pour explorer la complexité (Bessette, 2000). Ce n'est pas une manière habituelle, mais

elle est présente à l'occasion, surtout au troisième site où plusieurs activités font appel au dessin (ex. : dessin d'une murale, dessin du logo). La Production écrite n° 8 est une liste dessinée par Isabelle (20 ans, ISPJ) à qui on demandait de dessiner le chemin à parcourir pour réussir.

Production écrite n° 8 – Liste expérientielle dessinée

Original à l'encre noire, verte et rouge, format original 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces) endos de feuille récupérée, Site n° 1, groupe n° 2.



3.2 Appréciation de la lecture à haute voix

Alors que la liste est une pratique souvent associée au monde de l'emploi et à l'action, la lecture à haute voix semble plus fréquente dans la vie familiale et à l'école. Le temps où un lecteur public lisait aux ouvriers des fabriques de cigares (Manguel, 1998) semble révolu.

Plusieurs micro-variantes de la lecture à haute voix sont rencontrées dans le milieu enquêté. L'oral permet d'attirer l'attention, de commenter un texte. La voix rend un peu plus personnel ce qui est à l'origine impersonnel. Elle introduit de la lenteur dans l'appropriation des consignes. Les pratiques de lecture à haute voix qui personnalisent un texte sont courantes dans le milieu enquêté : lecture de consignes avant un exercice individuel, lecture participative d'un texte qui sera discuté, lecture

collée à un texte ou lecture commentée d'un texte. D'autres pratiques de lecture à haute voix sont présentes mais constituent des activités hors de l'ordinaire.

La pratique de la lecture à haute voix fait un pont entre l'oralité et l'écrit. C'est aussi, dans la plupart des variantes, une activité de lecture collective où il y a des relations, des regards, entre la personne qui lit et celles qui l'écoutent. Elle s'inscrit dans une relation de proximité. La lecture à haute voix est certainement plus fréquente que la lecture silencieuse, dans les demandes des animatrices et des animateurs. La pratique de la lecture à haute voix s'est imposée dans les groupes fréquentés par un nombre important de jeunes gens peu scolarisés. Une des explications des animatrices et des animateurs est que si on veut que les consignes soient comprises, il faut prendre le temps de les lire en groupe. On peut aussi penser que cette façon de faire évite que l'écrit vienne briser la relation qui est centrale dans tous les projets de formation. C'est une pratique qui ne fait pas appel explicitement à la norme linguistique, mais dans laquelle les acteurs font usage de normes plus ou moins incorporées. On ne travaille pas sur la lecture mais avec la lecture.

3.2.1 Pratiques ordinaires de lecture à haute voix : personnaliser un texte

Les variantes de lecture à haute voix les plus courantes dans le milieu enquêté sont celle de la lecture préliminaire à un exercice individuel et celle de la lecture commentée d'un texte distribué ou pas au groupe. Toutes deux mettent en contexte un texte afin de guider l'interprétation que peuvent en faire les jeunes gens. Voici la reconstitution d'une situation où il y a lecture à haute voix, situation multipliée des dizaines de fois dans chacun des groupes qui utilisent des « prêts-à-écrire ». La lecture à haute voix est un préliminaire dans l'activité, elle vise à en donner la direction, mais n'en est pas le centre.

Béatrice distribue une série de quatre feuilles photocopiées dont la première page est coiffée du titre *Mes exigences face à un emploi*. Elle demande de définir le mot exigence. Réponse d'un participant. Précision de l'animatrice dans le contexte. Puis elle fait la lecture de la consigne : «Voici une liste d'exigences que tu peux avoir face à un emploi. En résumé, c'est ce que tu veux retrouver dans ton travail pour être satisfait. À l'aide d'un crochet, identifie ce qui est important pour toi de retrouver dans un travail». Puis Béatrice vérifie si tout le monde comprend. (Reconstitution à partir du journal AS1G1-JR P1 et du document témoin S1G1J3D2)

Une variante fait appel à la participation des membres du groupe pour lire souvent un texte un peu plus long qu'une simple consigne et qui marque le début d'une nouvelle activité. L'animateur ou l'animatrice fait appel à des volontaires dans le groupe. Cette variante est courante dans les deuxième et quatrième groupes. Elle viserait surtout à maintenir l'attention et la participation des membres du groupe. «Ça va me réveiller », dit un jour Robin. La lecture ou l'écriture comme des pratiques de rupture d'un état d'engourdissement est présente ailleurs. Les rythmes de lecture des jeunes gens peuvent être variés : monotone, coulant, moqueur, etc. Dans le deuxième groupe, cette pratique suscite une participation souvent enthousiaste et plusieurs mains se lèvent. Dans les textes de plusieurs lignes, l'animateur passe la parole à tour de rôle aux volontaires. Ce n'est pas une lecture normée : la ponctuation, les liaisons, l'anticipation erronée de certaines expressions, ne sont pas relevées par l'animatrice ou l'animateur, bien que cela puisse venir de pairs. Il s'agit souvent de textes qui servent de déclencheurs à des échanges sur les attitudes, les comportements et la philosophie de vie. Les auteurs de ces textes sont rarement mentionnés. Les textes qui se prêtent à ce genre de lecture sont de sources diverses comme la fable de Jean de La Fontaine *Le chien et le loup* ou un texte sans titre et sans auteur mentionné, visiblement de plus d'une génération de photocopie, portant sur une légende hindoue.

Depuis ce temps-là, conclut la légende, l'homme a fait le tour de la terre, il a exploré, escaladé, plongé et creusé, à la recherche de quelque chose qui se trouve en lui. (Extrait du document témoin, S1G2J2D1)

Dans le projet *Cycles*, la lecture des pensées du jour fait appel à la lecture à haute voix par des membres du groupe. Contrairement à ce qui été observé dans le deuxième groupe, cette lecture participative ne donne pas lieu à des échanges. De plus, le nombre de volontaires est limité et, à la longue, l'animatrice désigne la lectrice ou le lecteur. Les animatrices ont choisi ces pensées pour leur pouvoir évocateur et elles espèrent qu'elles peuvent soutenir la réflexion individuelle. Dans ce groupe, Michel lit plus rapidement (et probablement plus souvent dans ses pratiques personnelles) que les autres et cette lecture à haute voix l'agace. Alors qu'il est de façon générale assez réservé, il fait ici plusieurs interruptions du lecteur pour répondre aux questions dans le texte.

Vendredi de la deuxième semaine du projet. Il est 13h15, Zoé vérifie si tout le monde est à la bonne page du journal de bord puis demande qui veut lire la pensée. Joël (20 ans, DES) se propose. Voit la page à lire, sursaute (texte dense, massif, je reconnais un texte qui circule sur le Web). Joël commence à lire « Un jour, un vieux professeur de l'École Nationale d'administration publique fut engagé pour donner une formation sur La planification efficace de son temps ». Il lit une quinzaine de lignes. Michel (29 ans, DEP) l'interrompt en donnant les réponses du professeur. Il dit qu'il a déjà tout lu le texte. Joël lui dit: "OK dit-nous de quoi il s'agit ?" Michel : "d'un pot avec des cailloux". Zoé dit à Joël de continuer. Sa lecture est coulante, il change quelques mots, en saute un, ne fait pas toujours les pauses de ponctuation. Michel l'interrompt encore en donnant de nouveau la réponse du professeur. Après trois interruptions, Zoé lui dit d'arrêter de faire ça. À la fin du texte, Zoé demande: "c'est quoi les cailloux ?" "Les priorités", dit Michel. "Les besoins fondamentales", dit Vincent (18 ans, ISPJ). Zoé écrit au chevalet (*flip chart*) : besoins fondamentaux en disant pendant qu'elle l'écrit : "besoin, masculin, fondamentaux". Elle dit : "il y aurait un autre mot que j'aimerais entendre". Silence. Elle écrit : "valeurs". Elle dit qu'une valeur c'est "un schème avec lequel on va dans la vie" puis conclut en disant : "Bon c'est une prise de conscience". (Reconstitution à partir du journal EAS3-JR AP2 et du document témoin S3G4J4D1).

Après les premières semaines du projet les membres du groupe se désintéressent des pensées du jour. Cette lecture devient plutôt un rituel qui annonce le moment d'écrire dans son journal de bord.

La lecture à haute voix peut aussi se tisser dans une communication plus élaborée. Il s'agit d'une lecture commentée. Le texte, un imprimé photocopié ou des notes manuscrites, est parfois distribué au groupe mais pas toujours. Il peut s'agir des notes dont se sert une animatrice ou un animateur pour guider sa présentation d'un contenu, des notes d'une personne qui joue un rôle devant la caméra. Les notes ou le texte imprimé servent de déclencheur d'un propos plus complet. Cette lecture commentée est aussi observée dans les conférences de presse. Les animatrices et les animateurs et quelques participantes et participants ont de la facilité à passer de la lecture à haute voix aux commentaires improvisés. D'autres préfèrent lire intégralement le texte ou ne pas avoir de texte et improviser à partir d'une idée générale.

Les participantes et les participants qui, dans leur lecture à haute voix, restent collés à leur texte ont à partager avec le groupe des contenus qu'ils ont dû mettre préalablement sur papier et qu'ils veulent transmettre intégralement. Voici une situation où des jeunes gens font une lecture collée à leur texte.

Nous sommes le mardi de la deuxième semaine du projet de formation. Les participantes et les participants avaient comme «devoir» de rencontrer une personne de leur entourage, si possible autres que leurs parents, et de lui poser quelques questions, élaborées en groupe le jeudi précédent, regroupées sous le titre «Grille de la réussite». Annie (17 ans, S4) a rencontré une tante, investigatrice dans une banque. Elle a déjeuné avec elle en fin de semaine. Elle a noté quelques points sur une feuille qui lui sert d'aide-mémoire. Annie parle de sa tante avec admiration et va bien au-delà de son texte. Marie-Paule (18 ans, DES) procède de la même façon. Quand c'est au tour d'Alain (18 ans, S3), celui-ci fait la lecture de la première question sur sa feuille, puis de la réponse. Il lit la deuxième question, puis la deuxième réponse. Et ainsi de suite jusqu'en bas de sa feuille. Ses réponses sont brèves. Guillaume (18 ans, S5) fait une lecture commentée et Donald (16 ans, S3) reste plus collé à son texte. Sophie (19 ans, S4) raconte sans lire ses notes. Jean-Yves (21 ans, DEP) fait une lecture à haute voix collée au texte. Les autres n'ont pas fait d'entrevue. (Reconstitution à partir du journal BS1G2-JR P2)

Dans cet exemple, le fait que l'entrevue ait été présentée comme un « devoir » a laissé penser à des participantes et des participants qu'ils auraient à remettre leurs réponses par écrit. Alain et Jean-Yves, qui montrent peu d'enthousiasme face à ce genre de travail, ont probablement posé les questions à leur interlocuteur en restant collés au texte, ce qui a généré des réponses très brèves. Leurs interlocuteurs sont des personnes qui ont pu être intimidées par ce genre de questions sur la réussite et ont aussi donné des réponses brèves. Alain a rencontré son père « qui travaille dans une shop », Jean-Yves, sa belle-mère, « pauvre, qui a peu d'études et qui a travaillé dur ». Annie, Sophie, Guillaume et Donald ont apprécié faire ce travail. La lecture à haute voix collée au texte se rencontre régulièrement dans les retours en groupe où les réponses des uns et des autres sont mises en commun. Le respect de normes est ici un enjeu.

Une autre micro-variante de la lecture à haute voix est rencontrée chez des participantes et des participants qui lisent pour eux-mêmes en murmurant le texte. Les lèvres bougent et, si on se place près de ces personnes, on peut entendre le murmure et même parfois discerner les mots. Les yeux et la voix parcourent la page pour tenter de s'approprier le sens du texte. Cette pratique était courante dans la période où les textes n'avaient pas de ponctuation et avant la chrétienté qui a fait de la lecture silencieuse la norme (Manguel, 1998). Aujourd'hui, la norme scolaire et les dictats de la lecture rapide l'associent généralement aux faibles ou mauvais lecteurs.

Cette variante de la lecture à haute voix peut aussi être celle d'animatrices et d'animateurs qui tentent de déchiffrer un ou des mots dont l'orthographe ne correspond pas aux normes.

Les animatrices préparent le matériel à remettre à la secrétaire pour qu'elle puisse taper les CV. Il s'agit d'un « prêt-à-écrire » sur lequel chaque participant a noté les informations sur ses formations et ses expériences à mettre au CV. Restant incertaines face au sens à donner à une phrase de Claude qui écrit aux sons, nous tentons chacune à notre tour de déchiffrer le sens en oralisant ce qui est écrit. Restant incertaines, les animatrices

soumettent le texte à Claude. Tout cela se fait avec humour. Claude a lui-même de la difficulté à se relire. Il cherche ce qu'il voulait dire. Il va par association sonore. "Saigner les cochons... non j'ai pas fait ça... saigner (il le dit à haute voix) saigner, non soigner!" (Reconstitution à partir du journal AS1G1-JR P2 et du CV de Claude)

3.2.2 Variantes exceptionnelles

Contrairement à la lecture des pensées du jour répétitive à tous les vendredis et qui est vite banalisée par les acteurs du projet *Cycles*, la pratique de lecture à haute voix par une animatrice, d'un texte mis en forme par l'intonation et la voix, est une pratique exceptionnelle. Elle a été observée dans le premier groupe.

Ce matin-là, Béatrice est seule avec le groupe. Après quelques rappels sur les rendez-vous individuels, elle approche une chaise de l'ouverture du U que forment les tables. Elle dit : "J'ai quelque chose à vous lire". Tout de suite, elle ajoute : "C'est une page. Quand je l'ai lu, j'ai pensé à vous autres". Elle s'assoie, calme. Ghislain lui dit : "Je vais t'amener un livre que je lisais hier". Béatrice lui sourit mais ne répond pas, elle ouvre son livre à une page qu'elle a marquée d'un signet. «Un jour, dans une forêt magique, est née Aile-Noire, une magnifique libellule...»⁶⁷ Sa voix est ronde et chaleureuse. Le groupe de jeunes hommes garde silence. Certains s'adossent sur leur chaise, d'autres se croisent les bras sur la table et y posent leur tête. Lorsque le conte est terminé, Béatrice dit : "Il y a des questions". Elle les lit : «Et vous, quels conseils auriez-vous donnés à Aile-Noire pour vaincre sa peur de la noirceur...» Tout de suite elle ajoute : "Répondez dans votre tête". On entend le livre se fermer. "C'était l'histoire du matin". Elle se lève et passe à une autre activité. (Reconstitution à partir du journal AS1G1-JR P1 et du document témoin S1G1J3D1)

Cet acte de lecture vise à fournir aux participants des « personnages » auxquels ils puissent s'identifier et tenter, par le passage de l'analogie, à mieux comprendre leur propre identité, leurs craintes, leurs espoirs. Cette lecture à haute

⁶⁷ Le conte lu par Béatrice est tiré de *Allégories II, Croissance et harmonie, recueil de contes métaphoriques* de Michel Dufour.

voix introspective a été bien accueillie par les participants. L'acte de lecture est au centre de l'activité, l'attention de tous est sollicitée et accordée.

Une dernière variante, exceptionnelle, a aussi été observée. Cette fois, la lecture à haute voix n'est ni au centre ni en préliminaire, mais en accompagnement d'une activité. Cette pratique s'est déroulée à au moins trois reprises dans le projet *Cycles* ce qui devrait nous éviter de conclure trop vite à un manque d'intérêt pour la lecture à haute voix même chez un participant comme Michel présent à deux de ces activités⁶⁸. La première fois, il s'agit de la lecture d'un livre sur les prénoms qui a circulé dans le groupe pendant une opération de timbrage et de mise sous enveloppes des invitations à la première conférence de presse. C'est Michel qui me l'a apporté à la suite d'une conversation que nous avons eue à l'heure du dîner. Maud s'intéresse au livre et fait la lecture à haute voix à Anthony, son compagnon de vie, tout en commentant le texte. Le livre circule dans le groupe et certains préfèrent la lecture silencieuse.

La deuxième fois, il s'agit d'une activité que j'ai prise en charge pour permettre de souffler à Zoé, seule avec le groupe pendant les deux semaines de vacances de Virginie et Suzie, et qui m'a appelée la veille. Je m'étais rendue disponible à elle, en cas de besoin, selon les règles de l'observation participante. J'ai procédé comme les animatrices de ce site semblaient faire depuis quelque temps pour sélectionner des activités à proposer : la veille j'ai essayé de bâtir une activité à partir de ma connaissance du climat au sein du groupe, de l'objectif du volet connaissance de soi, des activités précédentes et du matériel à ma disposition.

Les participantes et les participants ont été d'accord pour faire un collage sur le thème «ce que j'aimerais atteindre, vivre, apprendre pendant les 12 prochaines semaines» et trois membres du groupe vont chercher les sacs de

⁶⁸ Michel a quitté le projet quatre semaines avant sa fin.

revues que j'ai laissés dans ma voiture. Une fois l'activité du collage bien amorcée, je propose au groupe de leur faire la lecture en expliquant que dans les manufactures de tabac il arrivait qu'on engage des personnes pour faire la lecture aux ouvrières et ouvriers. Je leur dis que j'ai choisi des livres dans ma bibliothèque personnelle qui m'ont fait penser à chacun d'eux. Je présente chacun des neuf livres en disant à qui il m'a fait penser, si je l'ai lu ou pas et des éléments de contexte de ma lecture. Je demande s'ils aimeraient que je leur fasse la lecture pendant qu'ils cherchent des photos dans les magazines. Anthony (18 ans, ISPJ) et Maud (20 ans, DES) sont enthousiastes. D'autres sourient et Michel (29 ans, DEP) dit : "Pourquoi pas". Les deux livres choisis sont une histoire de pêche *Mon œil gauche est plus fort que le droit* (Elisabeth Toussaint) et *L'Increvable anarchisme* (Luis Mercier-Vega) dans lequel je choisis rapidement un extrait du *Credo* de Camillo Berneri (1936), assassiné à Barcelone en 1937 : «Fais que mon cœur ne se dessèche jamais, qu'il puisse continuer toujours à aimer les hommes...» (p. 77). À la fin de la page, quelqu'un dit que c'est beau. Maud m'emprunte le livre. Puis, on me propose de lire l'histoire de pêche.

C'est un texte en très courts chapitres, tout en dialogue, qui n'est pas facile à interpréter et à suivre auditivement. À la fin du chapitre A, je demande si je continue. Oui. Au chapitre B, le «langage grenouille» nous déroute et ils sont quelques-uns à dire que l'histoire est bizarre. Je dis que ce serait plus facile à suivre si on était deux à la lire, pour que chacun prenne un personnage. Jimmy (17 ans, S5) dit qu'il veut bien le faire. On lit ensemble. Il cherche ses répliques et je les lui indique avec mon crayon. On rit. On se rend jusqu'à la fin du chapitre C. Puis je continue seule, quelques pages, mais on entre dans un chapitre d'un autre niveau et l'intérêt s'effrite. Je demande si j'arrête. Oui. C'est une lecture qui totalise neuf pages.

Zoé qui fait aussi son collage propose de prendre le guide *Québec* (collection Guides Gallimard). Maud propose de chercher ce qu'on dit de sa ville natale. Je cherche. Il n'y a rien. Ils bavardent, s'échangent des photos. Je décide de laisser aller. Quelqu'un dit : "on se gosse, puis on s'aime". Maud et Valérie (19 ans, ISPJ) parlent de *Quand j'avais cinq ans, je m'étais tué* (Howard Buten) un des neuf livres que j'ai mis sur la table et qu'elles ont lu toutes les deux. Valérie me l'emprunte pour le relire. Je propose à Pierre-Luc (17 ans, S5), admirateur du FLQ et de Pierre Falardeau et qui a terminé son collage, de jeter un coup d'œil à *Sur la route* (Jack Kerouac). Il lit quelques pages. J'apprends qu'il aime bien les romans de Mary Higgins Clark. (Reconstitution à partir du journal EAS3-JR BP3 et des documents témoins).

Trois mois plus tard, à la soirée d'adieux du projet qui s'est déroulée chez moi, une grande maison modeste en milieu rural, avec des livres et des revues dans

presque toutes les pièces communes, des propositions de lecture de toutes sortes de la bande dessinée *Mafalda* à la revue *Découvrir* en passant par des guides pratiques, les journaux régionaux, etc. Pendant que j'étais avec Jimmy et Joël à préparer le repas, d'autres ont fait un peu de lecture. Les animatrices relatent cette expérience lors de la première entrevue et l'associent à quelque chose de l'enfance.

« Vincent il a lu chez-vous, il a lu des bandes dessinées. Il en a demandé une autre (émue). Tu avais des légendes. J'ai commencé à lire ça juste pour rire, puis ils m'écoutaient pour vrai. » (Zoé).

« Oui je l'ai filmé. C'était la relation maman lis moi une histoire. » (Virginie) ⁶⁹

Il s'agit ici de « lecture libre » (Robine, 2000) dans laquelle les participantes et les participants peuvent trouver du plaisir. De plus, cette lecture prend de l'intérêt car elle s'inscrit dans une relation avec des gens qu'ils connaissent personnellement. Le fait que ce sont des livres personnels qui ont eux-mêmes une histoire, jouent un rôle dans la rencontre entre les livres, le groupe et la lectrice, le lecteur public. C'est une lecture, des lectures, partagée(s).

La prochaine pratique de l'écrit qui sera décrite poursuit cette idée de travail avec la lecture. Toutefois, à la différence de la lecture à haute voix, la lecture permet d'incorporer un texte ou un contenu que la personne a elle-même structuré préalablement par écrit.

3.3 Structuration par écrit de performances orales

Dans tous les groupes, il y a des situations où les acteurs sont appelés à faire une performance orale devant un employeur fictif ou réel, le groupe ou un public plus

⁶⁹ Le livre dont il s'agit est *Les plus beaux contes. 50 contes du monde entier illustrés et expliqués*, Sélection du Reader's Digest, 1998.

large (entrevue d'embauche, reportage devant une caméra, conférence de presse, etc.). Plusieurs animatrices et animateurs demandent que cette performance repose sur une préparation écrite mais, dans certaines circonstances, désapprouvent l'utilisation de l'écrit pendant la performance elle-même. La pratique de structuration par écrit d'une performance orale demande à la jeune femme, au jeune homme, de sortir de son texte, tout en conservant sa structure. Il s'agit bien là d'une pratique de l'écrit appartenant à l'oralité secondaire (*secondary orality*) d'un monde de communication (télévision, radio, autres médias) qui existe et fonctionne grâce à l'écrit (Ong, 1986, p. 11).

Ces interventions sont caractéristiques du deuxième site où l'équipe d'animation dit avoir fait plusieurs interventions pour que les jeunes gens ne lisent pas leur texte à la caméra. Les conditions étaient plus exigeantes au début du projet alors que le vidéo se faisait dans un studio prêté pour une période limitée par un partenaire.

« C'était pour leur donner de l'assurance. C'est sûr que je les encourageais à l'écrire: écris-le, mémorise-le, mais rendu devant la caméra, quand c'est le temps de le faire ... Si c'était juste un carton, que tu fais juste jeter un œil comme ils font à la TV c'est pas pire, mais là c'est parce qu'on est insécure, toute la gang, tu as tendance à le lire ton papier. On avait toute tendance à le faire. On a abandonné rapidement. Ça marchait pas. Fait que moi je compensais en posant des questions. Si jamais ils oubliaient de quoi. » (Claudie, 1^{re} entrevue)

Depuis l'embauche de Benoît, les tournages peuvent se faire hors studio et on peut faire beaucoup plus de reprises qu'avant. Peu à peu, les jeunes gens prennent du confort devant la caméra.

« Même Stéphanie (19 ans, S5) le disait un moment donné quand on faisait un retour, Stéphanie elle l'envoyait en blague. Tu (à Claudie) lui as dit de lâcher les petits papiers, puis elle est devenue bien à l'aise. » (Benoît, 1^{re} entrevue)

Ces interventions sont, au moment de cette recherche, prises en charge par des participants devenus plus à l'aise devant la caméra. Outre Jim qui écrit toujours plusieurs des sketches, la majorité des jeunes gens ont choisi d'improviser à partir de

quelques notes ou en se fiant aux produits qui les aident à structurer leur propos (ex. : jeu vidéo, disque ou film sur lesquels ils font des commentaires critiques).

Dans le projet *Cycles*, les jeunes gens qui ont à parler devant un auditoire, comme lors des conférences de presse et des inaugurations de tronçons dans chaque municipalité, sont conscients qu'ils sont moins naturels quand ils ont un texte devant les yeux. Si certains se plient à la demande des animatrices de préparer un texte, pour la pochette de presse notamment, d'autres font le choix d'improviser à partir d'une structure minimale faite « dans ma tête ». C'est ce que fait Anthony à la première conférence de presse terminant en disant « J'oublies-tu quelque chose ? » Non lui font signe ses collègues.

Lors des inaugurations, quatre mois plus tard, Virginie exige que la conférence de presse soit préparée par écrit et c'est Maud qui, devant la résistance de tous ses collègues, accepte de préparer les textes de la pochette de presse que Jimmy, Valérie, Maud et les animatrices ont accepté de présenter. D'autres textes seront préparés par les animatrices. Ceux-ci seront lus, avec ou sans commentaires, selon les personnes, à la première inauguration qui a une envergure régionale avec la présence du préfet de la MRC, de nombreux partenaires et des journalistes régionaux. Dans les inaugurations d'envergure locale des jours suivants, ces textes sont délaissés par les animatrices, par Maud et Jimmy. Ce dernier raconte le projet : l'entrevue, l'aménagement de la piste cyclable, les « petites jobs » : nettoyage de fossé, plantation d'arbres, peinture de clôture. Une animatrice complète en parlant « des cours de graphisme, d'informatique et de menuiserie » et des Tulus⁷⁰. Cette dynamique est restée aux trois autres inaugurations auxquelles j'ai assistées. Les

⁷⁰ Les activités de connaissance de soi du projet *Cycles* sont appelées « Tulus », un terme amérindien voulant dire « suivre sa voie » utilisé dans le descriptif du programme Service jeunesse Canada et que les animatrices ont adopté pour désigner les activités du vendredi.

protagonistes restent attachés à la structure du texte, mais ils n'ont plus besoin du texte pour la mise en scène des inaugurations.

La simulation de l'entrevue d'embauche est une autre situation typique de passage de l'écrit à l'oral. Ici, les jeunes gens ne sont pas encouragés à improviser à partir de ce qu'ils ont vécu, mais à se préparer, à relire plusieurs fois leur CV, « à l'étudier et le mémoriser », comme dit Béatrice, donnant à l'entrevue d'embauche un caractère distancié de l'expérience subjective du travail. On doit connaître son texte, mais que cela ne paraisse pas que c'est un texte qu'on connaît. L'utilisation du vidéo contribue à cette distanciation, à ce retour sur sa présentation de soi. La simulation d'entrevue qui se fait à deux reprises dans *Action plus* donne lieu, dans le premier groupe surtout, à un important travail de mise en scène de soi. Même si cela se passe à l'oral, le texte, ici le CV, a la primauté. « Tu décrivais bien tes tâches, comme dans le CV », dit Béatrice à un participant après la projection de son entrevue. L'entrevue d'embauche est un exemple de relation sociale scripturale dans laquelle une jeune femme ou un jeune homme est engagé sans qu'il n'ait à lire ou à écrire au cours de l'interaction elle-même. Son texte invisible, mais non moins présent, joue un rôle de garde-fou pour lui éviter de dire ce que l'employeur n'a pas à savoir. Les animatrices conseillent de retourner aux choix de mots du CV pour éviter de dire ce qu'on n'a pas à dire à un employeur.

“Tu es pas à la confesse, c'est pas ton ami, c'est pas ton confident. Il y a des terrains glissants”. “C'est à retravailler car ça laisse place à des mauvaises interprétations.” dit Béatrice à Claude (21 ans , ISPJ) qui a parlé ouvertement de plusieurs problèmes pendant la simulation de la première entrevue. Anne rappelle la distinction entre entrevue d'emploi et les entrevues “avec nous autres”. “Tes problèmes de lecture, s'il t'en parle pas, tu en parles pas. Ta 3ème année primaire, parles-en pas s'il te pose pas de

question." "Attention, dit un participant, il peut se dire qu'il connaît rien pantoutte s'il est en 3ème année."⁷¹ (Reconstitution, journal AS1G1-JR P2).

L'intervieweur s'adresse au candidat à partir du CV, considéré à ce moment comme un document final, et d'une description sommaire de poste. L'intervieweur est souvent une ou un collègue du CJE dont l'expérience en *counselling* transparait dans la façon de mener l'entrevue. Sa connaissance du poste et du métier est extérieure, comme l'est celle des personnes œuvrant dans le conseil d'orientation ou aux ressources humaines d'une entreprise. Ceci est plus rare chez les employeurs de petites entreprises qui connaissent souvent les postes de l'intérieur. Certaines mésententes pendant la simulation de l'entrevue d'embauche viennent du jeu de rôles lui-même où l'acteur-employeur semble peu représentatif des employeurs que les jeunes gens connaissent. Ils n'arrivent pas tous à y croire et s'engagent dans le processus en faisant ce qu'ils savent pourtant ne pas devoir faire pour faire une bonne impression.

« Bien, c'est parce que je suis rentrée, puis elle (une intervenante du CJE) partait la caméra, puis j'ai dit: "Tu me la donnes-tu, ta main ?" Là, j'ai fait une gaffe. J'avais les cheveux lousse, j'avais ma gomme, crime, t'as pas de gomme, tu sais, en entrevue, puis j'avais oublié. Là ça allait toute mal, tu sais quand une journée commence mal, tout finit mal. » (Sandra, 22 ans, ISPJ)

Pour tenter de récupérer son entrevue qui commence bien mal, Sandra s'embourbe dans des mots qu'elle ne maîtrise pas. Anne et Patrick abordent ce point lors de la première entrevue.

Elle était fâchée au retour de l'entrevue, elle disait "maudit elle me comprend pas". J'ai dit: "je m'excuse Sandra mais elle a compris ce qu'elle devait comprendre. Comprends tu, c'est toi qui as pas compris." J'y ai pas dis ça de même là, mais j'ai dis regarde le sens était... Pis là de lui expliquer. Mais ça c'est flagrant, ils utilisent souvent des mots qu'on a dit [...] parce qu'ils trouvent ça beau. » (Anne)

⁷¹ Lorsque Claude parle de ces difficultés en lecture et en écriture, il dit qu'il a un niveau de 3^e année. Ce niveau a été établi par les tests de classement en alphabétisation, pour les cours du soir qu'il poursuit.

Selon Patrick des mots comme « polyvalent » ne « sont pas maîtrisés, ils sont entendus ».

Devant l'intervieweur, le candidat doit recontextualiser son CV et non son expérience. On ne lui demande pas de faire du discours sur soi, mais de sélectionner du CV des informations qui lui paraissent pertinentes pour le poste sollicité et de les mettre dans le contexte du poste. Pour parvenir à faire cette mise en relation, le candidat doit avoir lu attentivement l'offre d'emploi et, idéalement, pris le temps de se documenter sur le poste sollicité. Selon Patrick et Anne, très peu de jeunes gens sont capables de faire cette analyse de poste et plusieurs d'entre eux anticipent le sens d'une offre d'emploi à partir d'un mot ou deux contribuant à créer des situations totalement fictives puisqu'ils sollicitent, pour les fins de la simulation, des postes pour lesquels ils n'ont pas les compétences et pour lesquels, dans un processus non fictif, ils ne seraient pas convoqués.

« [...] est-ce qu'ils ont lu leur offre ? Serge (intervieweur) des fois regardait, disait bon t'applique sur un poste de commis tôlière. "Non, non, non." "Bien c'est ça qui est marqué ici." C'était marqué "commis tôlière", l'avait pas lu. Problème là. Mais quand exactement je disais que Robin (20 ans, S1) répondait des niaiseries. Il fallait qu'il amène une offre, ils ont amené une offre. [...] Pour moi, ils ont faites des niaiseries. Ils ont vu commis, ah commis, c'est écrit au tableau, commis, tout le monde parle de commis, tout est commis, commis tôlière, commis tôlier. C'est pas la même affaire là. Pour ça je dis que le lien, le contact, ne se fait pas tout le temps. » (Patrick, 1^{re} entrevue)

Les jeunes gens du deuxième groupe, ce qui n'était pas le cas du premier groupe, admettent volontiers en entrevue qu'ils ne s'y sont pas préparés d'avance. « Je le savais par cœur mon CV, je commence à savoir qu'est-ce que j'ai fait, là » explique Sandra, confondant ainsi son regard du moment présent sur ses expériences et le regard distancié qu'on trouve dans son CV, la conversation amicale et une entrevue. Robin explique sa façon de procéder : « C'est juste à ce moment-là (dans la salle d'attente) que là je prends un temps de break à moi, puis là "OK à mettons qu'il me pose ça, OK, OK, je vas répondre ça, OK c'est cool" ». Dans la simulation de

l'entrevue d'embauche, les attentes de l'équipe d'animation sont des attentes implicites de performance orale d'une expérience structurée par l'écrit.

3.4 Valorisation des témoignages écrits

Comme cela a été mentionné plus haut, la liste au contenu non contextualisé ou décontextualisé est la pratique d'écriture la plus courante. À l'opposé, le texte suivi est plus rare mais tout de même présent dans tous les sites. De courts récits sont produits, dans le cadre des projets, par les participantes et les participants, exceptionnellement par les animatrices et les animateurs. Toutefois, certains d'entre eux rédigent des textes suivis en périphérie du projet dans le cadre de rapports d'étapes notamment. Leurs autres tâches professionnelles peuvent aussi leur demander de faire du texte suivi. Le texte suivi, dans le milieu enquêté, fait appel à une écriture contextualisée, une écriture qui témoigne d'une situation vécue, d'une intervention, d'un sentiment. Ces témoignages, individuels ou collectifs, sont généralement courts et reçus très positivement par les équipes d'animation, qui voient là un investissement particulier dans la démarche en cours. « De les lire ça m'épatait qu'ils aient pu écrire ça. Ça m'a donné de l'énergie pour continuer » explique Suzie lors de la première entrevue, commentant les témoignages écrits demandés aux jeunes gens dans un moment de crise interne.

Mais, la demande explicite de rédaction de textes suivis est exceptionnelle dans les projets de formation. Dans la recherche d'emploi, les lettres de présentation qui accompagnent les CV sont mentionnées par les animatrices et les animateurs, mais personne n'insiste pour les faire, ni les animatrices et les animateurs ni les participantes et participants. La lettre de présentation n'est pas perçue comme pertinente pour les emplois postulés par les jeunes gens des projets *Action plus*.

« Pour nous, la lettre de présentation, c'est pour les plus scolarisés. La lettre de présentation, d'habitude, c'est par courrier. Avec le fax, ça transforme les façons de faire. De toute façon, eux autres (les participants Action plus), ils prendraient le

modèle puis ils feraient la même chose. L'analyse (du poste versus les compétences personnelles), ils ne la feraient pas et j'ai l'impression que c'est moi qui me taperait la job. » (Anne, 1^{re} entrevue)

Par ailleurs, il existe dans tous les projets des occasions où les participantes et les participants écrivent des textes suivis, de quelques lignes, à un destinataire précis et connu, souvent les animatrices et les animateurs. Parmi ces témoignages, il y a des textes publics (conférences de presse) et des textes privés, que les participantes et les participants acceptent d'écrire s'ils savent qu'ils ne seront pas lus et discutés en groupe. Quelques personnes utilisent aussi le texte suivi dans le journal de bord (écrit identitaire pour soi).

La « lettre à un ami » est un exemple de témoignage à un destinataire connu. Les animatrices du premier groupe me parlent de la « lettre à un ami » lors de notre deuxième entrevue. C'est Anne qui en a eu l'idée. Elles l'ont expérimentée depuis avec un groupe. Elles sont émues par la densité et la beauté de certains textes dans lesquels, parfois, elles se reconnaissent. La « lettre à un ami » est rédigée dans les premiers jours de la formation. Les personnes doivent s'imaginer qu'ils écrivent à un(e) ami(e) à la fin de la formation, un an plus tard, cinq ans plus tard. Chaque lettre est mise sous enveloppe, scellée et conservée par l'équipe d'animation. Les lettres sont ouvertes la dernière journée du projet. Les participantes et les participants se relisent et celles et ceux qui désirent partager leur réflexion à la suite de cette lecture peuvent le faire. Il n'y a pas d'obligation. Cette lettre a été faite dans les deuxième et quatrième groupes. C'est une activité que les participantes et participants semblent apprécier. La Production écrite n°9 présente un extrait de la lettre rédigée par Robin qui se projette dans un an.

Production écrite n° 9 – Témoignage écrit

Réponses à l'encre noire, endos d'une feuille dite de récupération (transmission par télécopieur), format 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces), extrait, Site n° 1, groupe n° 2.

21 mars. 2001. mardi

Chère Fred que tu se pose avec toi? je n'ai pas entendu de tes nouvelles depuis
la dernière fois que je t'ai écrit. En fait, le bidon va bien il a l'air déjà
jamais ça que tu la vois ses l'âme belle et libre. Pis moi je t'écrit dans
une épicerie ces les plats mes je suis un peu en sécurité et en moi en sécurité.
Se drôle ses moi avant qui envoie chez l'éditeur, les change bleu.
Fais moi celle de m'écrit sa carant cod d'attente de l'air Noël.

D'autres occasions de faire des témoignages écrits se présentent dans les groupes n°s 2, 3 et 4. Par exemple, Jim prépare à l'ordinateur ses sketches dont un « coming out » de son personnage homosexuel; Patrick demande aux participantes et aux participants de mettre sur papier leurs réactions face à une activité controversée dans le groupe. Les participantes et les participants y témoignent de façons diverses, confirmant à l'animateur que les avis sont partagés. La Production écrite n° 10 présente le témoignage de Sandra (21 ans, ISPJ)

Production écrite n° 10 – Témoignage écrit

Réponses à l'encre noire, endos d'une feuille dite de récupération, format 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces), extrait, Site n° 1, groupe n° 2.

J'ai aimé mon ma qualité car je m'en trouvais pas.
J'ai aimé les maquis. car j'en porte preuve.
L'air pas les animateurs et les animatrices!

Dans le prochain exemple, Valérie (19 ans, ISPJ) se prête de bonne foi à un exercice où les participantes et les participants devaient compléter tout l'espace accordé. Elle « essaie » des mots et utilise de longues expressions pour remplir l'espace. La règle imposée d'une longueur de texte fixe en est une de type scolaire ou informationnel et a donné lieu à une réponse centrée sur la règle plus que sur un accès direct au sens. La réponse de Valérie donne des indices de faible maîtrise de la langue écrite et c'est cette faible maîtrise qui donne accès à du sens dans l'expérience alors que les plus à l'aise avec l'écrit peuvent le camoufler. Ici, la jeune femme utilise les mots comme des écrans protecteurs.

Production écrite n° 11 – Témoignage écrit

Photocopie de l'original conservé au dossier de la participante, format 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces), Site n° 3

2. Qu'est-ce que tu apportes de positif au projet ?

Je pourrais tout simplement dire en vertu de mes qualités et
de mes défauts que la positivité par rapport au projet
ce que je peux apporter n'est vraiment pas simple à
dire mais surtout ma sincérité et ma diplomatie, je crois que
si je m'ouvrais par la chance d'être avec vous sur ce
projet. Probablement qu'une autre personne l'aurait fait à ma
place car de ces circonstances ma réponse exacte est d'être
une bonne employée envers le projet.

Les groupes n° 4 et 5 sont ceux où il y a le plus d'occasion de faire du texte suivi : textes pour les dossiers de presse des conférences d'ouverture et de clôture du projet, textes individuels faits à la maison, etc.

Dans la vie plus courante des projets, les animatrices et les animateurs peuvent être appelés à écrire quelques lettres et, dans ces cas, les participantes et les

participants y ont accès. Par exemple, Suzie, à la demande de la direction de l'école, lui écrit une lettre témoignant des changements observés chez un participant du projet *Cycles* et recommandant qu'il soit réadmis à la polyvalente pour terminer son secondaire. Suzie montre au participant cette lettre. Il est manifestement content et en demande une copie. Mais les témoignages, faits par écrit, par les animatrices et les animateurs aux participantes et aux participants sont exceptionnels. À la toute fin du projet du troisième site, des lettres écrites à la main sur un papier stylisé (soleil, lune et étoiles) ont été composées pour chaque participante, chaque participant, pour la chercheuse aussi. Ces lettres très personnelles nous ont été remises à la dernière soirée du projet et laissent une trace écrite de la relation au sein du projet, d'une toute autre nature que l'attestation de participation remise sur aux jeunes gens du projet *Action plus*, qui fait plus officielle et qui est appréciée par des jeunes gens comme Donald. Dans le projet *Cycles* on a préféré des lettres privées dans lesquelles l'équipe d'animation s'est investie. La première version de ces lettres a été faite à l'ordinateur, dont la moitié par Virginie. Cette version a été relue par les autres membres de l'équipe, puis transcrites à la main à la suggestion de Zoé arguant que « ça fait plus personnel ». Ces lettres font appel au sentiment, à une certaine recherche esthétique. J'ai eu accès à la première version de ces lettres.

N'oublie jamais Maud que derrière tous ces habits que tu portes, se cache une belle jeune femme pleine de potentiel qui va aller loin...très loin! (Extrait de la lettre à Maud)

Tu es un être d'une persévérance exceptionnelle; quand rien ne va plus tu n'hésite pas à retrousser tes manches pour accomplir le travail! Ce que nous avons aussi remarqué, c'est le talent artistique qui t'habite... Laisse le s'épanouir!!! (Extrait de la lettre à Vincent)

Comme un pigeon voyageur, ton ombre se promène au-dessus de nous. Tu vas de place en place, de CJE en CJE et de projets en projets (...) Plus qu'une chercheuse, tu es devenue notre confidente. (Extrait de la lettre à la chercheuse)

Les quatre pratiques de l'écrit décrites plus haut – la pratique de la liste, la lecture à haute voix, la structuration par écrit de performances orales et les témoignages écrits – sont constitutives de la culture de l'écrit du milieu enquêté. Mais il est nécessaire de les situer dans les interactions au sein des groupes afin d'en comprendre la portée. C'est ce que propose la prochaine section.

3.5 Pratiques de l'écrit dans les interactions

Les pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture rencontrées dans les projets de formation étudiés sont situées dans des relations interpersonnelles où deux sous-groupes de protagonistes sont en présence : celui des animatrices et des animateurs et celui des participantes et des participants au projet. Comme toute pratique sociale, les pratiques de lecture et d'écriture ou d'autres pratiques relevant de l'écrit comme la reproduction et la diffusion de documents sont contraintes par l'environnement collectif et les relations. En même temps, ces pratiques de l'écrit ont des effets sur l'environnement, les relations et les rapports à l'écrit de chaque membre des groupes. L'écrit est une composante à part entière des projets de formation, même dans un projet comme *DV et compagnie* où il est moins visible.

Dans les projets observés, lire et écrire sont des activités généralement imbriquées dans l'interaction et les protagonistes (les *interactants*) s'influencent mutuellement notamment dans leur investissement dans l'écrit. Les activités demandant de lire et d'écrire font partie de routines d'animatrices et d'animateurs, exceptionnellement de celles de participantes et de participants. Les routines varient selon les personnes mais aussi selon l'organisation physique du lieu. Dans le milieu enquêté, le processus de lecture et d'écriture, la manière dont on lit ou on écrit, n'est pas l'objet de l'intervention éducative. Dans l'interaction, qu'on appellera ici « demandant-répondant », c'est le sous-groupe coanimateurs qui occupe le plus

souvent la position de demandant de lecture ou d'écriture alors que le sous-groupe des participantes et des participants occupe surtout celle de répondant. Toutefois, il arrive que des individus du premier sous-groupe occupent une position de répondant et que des individus du deuxième sous-groupe occupent celle de demandant.

Les protagonistes, demandants et répondants, portent peu attention aux aspects de la situation de lecture et d'écriture qui touchent la dimension cognitive, le niveau discursif ou la maîtrise de normes vis-à-vis de l'écrit. Ce qui préoccupe les équipes d'animation, en position de demandants, c'est que la personne participe à l'activité, s'y engage personnellement et remplisse la tâche qui lui est demandée. Il s'agit d'une préoccupation affective et relationnelle. L'implication est un des « devoirs » (Goffman, 1973) de l'interaction fixés par les animatrices et les animateurs en début de projet et à laquelle adhèrent, bon gré mal gré, les participantes et les participants. Le devoir d'implication personnelle varie toutefois selon les situations, qu'elles soient basées sur des relations orales ou sur des relations soutenues par l'écrit. Par exemple, dans les situations faisant appel à l'écrit, une demande d'introspection notée au journal de bord, une désignation pour la lecture à haute voix d'une légende hindoue ou une invitation à venir noter au tableau les réponses du groupe ne font pas appel au même type d'implication personnelle.

De façon générale, les participantes et les participants en position de répondants répondent aux demandes, mais ils portent attention aux routines des animatrices et des animateurs et plusieurs d'entre eux ajustent notamment leur investissement dans l'écrit en conséquence. Certains comprennent plus vite que d'autres à distinguer les demandes d'écrit qui sont des invitations et celles qui relèvent de l'obligation, c'est-à-dire avec sanction si la tâche demandée n'est pas faite. La sanction peut mener à la coupure d'allocation pour un nombre d'heures déterminées si un exercice à la maison n'est pas fait. En agissant ainsi, les équipes utilisent au plan symbolique l'obligation d'écrit pour entraîner les jeunes gens à répondre aux demandes des employeurs.

Quant au contenu des interactions, il varie d'un site à l'autre compte tenu de leur diversité en termes d'objectifs. Mais, dans tous les projets étudiés, on trouve des interactions relevant de la présentation de soi (comment se présenter à un employeur, devant la caméra, à une conférence de presse). Ce contenu peut relever d'un conseil spontané d'un participant à un autre ou d'une activité éducative mise en scène par l'équipe d'animation. Tout le travail sur le CV et l'entrevue d'embauche relève de la présentation de soi (comment me présenter pour obtenir ce que je veux ?), qui pour certains protagonistes prévaut sur la connaissance de soi (qui suis-je ?). La présentation de soi est une activité finalisée alors que la connaissance de soi est plus globale et complexe. Nombre d'activités identifiées à un contenu de connaissance de soi sont rabattues par les protagonistes à des activités finalisées de présentation de soi.

Certains textes lus ou écrits au cours des interactions concernent la relation entre les protagonistes, comme le contrat auquel les membres d'un groupe sont renvoyés au moment d'une tension interne. D'autres textes relèvent d'un contenu qui pourraient ne pas viser la relation mais qui ne manquent pas de la nourrir. C'est le cas des interactions autour du *Guide de l'auto 1999* que Félix montre à des pairs et qu'ils feuilletent pendant une pause, commentant ici et là des informations. Ici, on peut penser que Félix ne prévoyait pas planifier l'achat d'une voiture avec ses pairs, mais qu'il est possible qu'il ait, de façon consciente ou non consciente, apporté ce guide pour mieux se positionner dans le groupe.

D'autres contenus présentés par des animatrices et des animateurs semblent d'abord extérieurs à l'interaction mais, pendant qu'elle se déroule, les jeunes gens comprennent que le contenu s'applique aux relations au sein du groupe. Selon les contextes, les groupes et les personnes, les participantes et les participants peuvent bien réagir à ces activités portant sur les attitudes dans le projet et visant à des prises de conscience du poids de ces attitudes dans l'insertion et le maintien en emploi. Ces activités sont présentes dans les deuxième et quatrième groupes.

Le discours sur le peu d'intérêt face à l'écrit présenté plus haut n'est pas qu'un discours de coulisses. Il est présent dans certaines interactions entre les équipes d'animation et les participantes et participants aux projets. Il pourrait avoir un « effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1973) en accentuant une attitude de retrait vis-à-vis de l'écrit chez un certain nombre de jeunes gens. Des expressions comme « encore du papier » (Anne) ou « vous aimez pas ben ça lire » (Patrick) peuvent possiblement contribuer à la prise de distance de l'écrit chez des jeunes gens. Ces expressions, dites avec un sourire dans la voix, marquent une forme de connivence entre les protagonistes.

Dans les activités où les jeunes gens doivent répondre à une demande d'écrit, l'attitude d'un animateur ou d'une animatrice peut les laisser penser qu'ils n'ont pas à trop s'investir dans l'écrit. Par exemple, Zoé qui anime généralement l'activité de retour sur la semaine débute en faisant lire la pensée du jour, puis en demandant à chacun de remplir son journal de bord. Zoé ne répond pas par écrit au journal de bord alors que Suzie le fait lorsqu'elle est présente. Zoé reste souvent dans la salle en regardant les jeunes gens, échangeant régulièrement avec ceux qui terminent en premier. Parfois, elle en profite pour s'avancer dans d'autres tâches. Lors de l'entrevue individuelle, j'ai voulu comprendre l'attitude de Zoé pendant les interactions de l'activité du journal de bord.

« Je pense que je répondais aux questions (du journal), mais moi dans ma tête. Souvent je me demandais j'étais préoccupée à savoir comment ça va se passer ce retour là, de la semaine. Je passais comme tous les participants, qu'est ce que lui pouvait marquer, qu'est ce que elle est en train de marquer, ou qu'est ce que y vont oublier, ou ils vont vouloir partager. Je pensais plus à des choses comme ça. »
(Zoé, 2^{ème} entrevue)

Zoé précise qu'il était prévu trois types de journal pour documenter le projet : le journal des participants, le journal du projet dont elle avait la responsabilité et des notes évolutives sur les participantes et les participants remplies par les animatrices qui les rencontraient en individuel. Comme elle avait un journal sous sa responsabilité, elle n'a pas jugé utile d'écrire dans celui fait à l'intention des

participantes et des participants. Pourtant, elle constate qu'elle n'a jamais eu le temps de faire cela.

Dans la prochaine section, je m'attarde aux attitudes des acteurs vis-à-vis de l'écrit, des attitudes qui sont rarement stables chez les personnes. Ces attitudes sont le retrait, la bonne volonté, l'effort et le rejet. L'attitude de retrait de Zoé vis-à-vis du journal de bord, on le verra plus loin, bien que constante vis-à-vis du journal et des autres temps d'écriture demandés aux jeunes gens, n'est ni généralisée ni généralisable à toutes les situations de lecture et d'écriture dans lesquelles elle est en action.

4. QUATRE ATTITUDES PRINCIPALES VIS-À-VIS DE L'ÉCRIT

Les enquêtes sur l'alphabétisme/alphabétisation et les tests scolaires peuvent laisser supposer qu'on peut attribuer pour chaque personne UN rapport constant à l'écrit. Pour les acteurs que j'ai rencontrés pendant cette recherche, que ce soit les participantes et participants, les animatrices et les animateurs, il y a pour le même individu tellement de nuances que cette idée du rapport stable à l'écrit paraît peu ancrée dans le réel. Le rapport à l'écrit des animatrices et des animateurs de l'insertion mais aussi de plusieurs participantes et participants ne peut être réduit ni aux préférences dans les lectures privilégiées (ex. : livres techniques, romans, schémas), ni aux techniques mobilisées (ex. : lecture rapide), ni au sentiment de compétence (ex. : « être bon » ou « pas bon » en français) ni à une attitude dans une situation. La présente recherche ne permet pas de décrire toute la complexité du rapport à l'écrit de Zoé ou des autres protagonistes. Pour ce faire, il faudrait notamment une série d'entretiens biographiques. La méthodologie de cette recherche, exploratoire faut-il le rappeler, permet plus aisément de documenter les attitudes face à l'écrit, un des éléments du rapport à l'écrit. Prenons un exemple de la pluralité des attitudes avant de décortiquer chacune d'entre elles. Zoé, pour continuer sur cet

exemple-là, se perçoit comme « bonne en français », perception construite à partir des notes et commentaires obtenus à l'école et au cégep. « Tous mes profs me le disaient que c'était bien écrit, puis que c'était complet. » En situation scolaire et studieuse, Zoé s'investit pleinement dans l'écrit. Venant tout juste de terminer son deuxième DEC, elle dit que si elle gagnait la lotto, elle retournerait étudier. Sa mère est une personne qui lit beaucoup, qui écrit souvent et qui aimerait un jour écrire un livre. « C'est la matante qui fait pleurer. Elle a le don d'aller jouer avec les mots, elle compose très bien. » Zoé vient d'un milieu qui valorise et se nourrit de lecture et d'écriture. Mais en situation de production comme celle du projet *Cycles*, Zoé n'a plus la qualité de temps que permet les études ou la vie familiale. L'intervention directe est pour elle dissociée de l'écrit. Quand elle arrive à se mettre en retrait du monde, souvent en soirée ou tôt le matin, elle se consacre avec bonne volonté aux tâches qui font appel à l'écrit. Elle prépare des documents pour les Tulus, révise la planification écrite, prépare les rapports. Jeune professionnelle formée à l'intervention dans le réseau de la santé et des services sociaux, Zoé entre de plain-pied dans le monde de l'insertion professionnelle avec ses références en éducation spécialisée. L'écrit de planification ou de rapport est un écrit dans lequel elle est confortable et, si elle en a le temps, s'y prête de bonne volonté. C'est un type d'écrit très important dans la culture professionnelle d'où elle vient : « Éducation spécialisée, ça demande beaucoup d'écrit au niveau des rapports d'entrevue, des interrelations que t'as eues, des plans d'action, des plans d'intervention ». Zoé fait aussi des efforts vis-à-vis de l'écrit, préparant à l'ordinateur, alors qu'elle ne se sent pas du tout confortable avec l'outil, des documents pour les Tulus en reprenant du matériel auquel elle a eu accès dans sa formation et dans son travail avec des groupes en désintoxicomanie. Selon elle, il est important que les jeunes gens puissent garder une trace écrite des activités de connaissance de soi. Ici, elle fait un transfert face à son propre rapport à l'écrit et elle n'arrive pas à comprendre que les jeunes gens ne prennent plus, dans les derniers jours du projet, les documents photocopiés pour eux « même si ça les intéresse pas (maintenant), au moins les mettre dans le cartable, si un jour... » L'écriture marque la séparation entre deux temps principaux dans son

travail d'intervenante : celui où elle écrit *sur* et *pour* le projet et les jeunes gens et celui où elle travaille *avec* les participantes et les participants⁷². Le travail qu'elle fait avec eux est fait de menuiserie, désherbage, plantation d'arbres, etc. Quand le travail des jeunes gens devient écriture, elle adopte une attitude de retrait vis-à-vis de l'écrit, reprenant la distance scolaire entre le maître qui n'a pas à faire le même travail d'écriture que ses élèves. Elle lit un peu pour le groupe lors des activités Tulus. Il lui arrive occasionnellement de lire ou d'écrire avec eux dans le domaine du ludique et du sentiment, en périphérie du projet (écrire dans une carte de souhait, lire un conte lors de la soirée de clôture, etc.) Zoé, selon les circonstances et le rôle qu'elle joue, adopte des attitudes différentes vis-à-vis de l'écrit.

4.1 Des attitudes repérées chez les deux groupes de protagonistes

Afin de mieux comprendre la dynamique qui pouvait s'installer entre les rapports à l'écrit des uns et des autres, j'ai cherché à savoir si les protagonistes adoptaient des attitudes similaires vis-à-vis de l'écrit. J'ai repéré quatre attitudes dominantes vis-à-vis de l'écrit qui se présentent, dans des situations diverses, autant chez les animatrices et les animateurs que chez les participantes et les participants : le retrait, la bonne volonté, l'effort et le rejet. Chez une même personne, les attitudes peuvent varier d'une situation à l'autre, d'un rôle à un autre, etc. Une attitude face à l'écrit peut sembler caractériser une personne, mais il est rare que cette attitude se maintienne avec la même intensité dans toutes les situations et pratiques de lecture et d'écriture. J'utilise l'expression « attitude dominante » pour désigner l'attitude qui, pendant le projet, ressort le plus souvent, un peu comme on parle d'une « couleur dominante ». Cette attitude dominante pendant le projet n'est pas nécessairement

⁷² La section 1.5 sur les logiques du milieu attire l'attention sur usage de prépositions spécifiques dans les logiques d'action des acteurs.

celle que la personne va adopter dans sa vie professionnelle ou personnelle, notamment dans ses loisirs.

Chez les jeunes gens moins scolarisés, les attitudes dominantes d'effort ou de bonne volonté vis-à-vis de l'écrit sont fréquentes, bien que les jeunes gens restent influencés par l'attitude de pairs plus scolarisés, d'animatrices et d'animateurs qui parfois manifestent moins d'engagement dans l'écrit. Le fait d'être plus à l'aise avec l'écrit autorise parfois une attitude de retrait, plus détachée. L'hétérogénéité des groupes, en termes de niveau de scolarité et de confort avec l'écrit, unanimement appréciée par les participantes et les participants rencontrés en entrevue, paraît avoir un effet positif dans l'investissement dans l'écrit des jeunes gens les moins scolarisés, quelquefois aussi chez les autres. L'investissement dans l'écrit des jeunes gens plus scolarisés demeure toutefois plus diversifié et c'est au sein de ce sous-groupe qu'il y a le plus de résistance manifeste vis-à-vis des pratiques de lecture et d'écriture. Toutes les animatrices et tous les animateurs sont sensibles à ces contestations qui sont généralement perçues comme normales et allant de soi.

4.2 Attitude de retrait

L'attitude de retrait vis-à-vis de l'écrit repose sur une forme d'indifférence et une participation minimale aux activités qui demandent de la lecture et de l'écriture. Quand les personnes adoptent cette attitude, elles font les choses avec distance, sans plaisir ni détestation et elles ne cherchent ni à comprendre ni à contester la pertinence ou non pour elles-mêmes de participer à une activité de lecture et d'écriture particulière. Elles conçoivent alors la lecture et l'écriture comme des obligations auxquelles elles ne peuvent échapper et les considèrent alors, pour elles, comme peu ou pas utiles.

4.2.1 *Attitude de retrait chez les participantes et les participants*

Parmi les participantes et les participants qui affichent souvent de l'indifférence et une participation minimale aux activités de lecture et d'écriture des projets de formation, on trouve des jeunes gens qui, dans leur vie personnelle, lisent des journaux, écrivent de la poésie, des mots d'amour, des chansons, consultent des revues spécialisées. Ils tiennent des discours où l'écrit est omniprésent : « Il faut une preuve concrète, un papier », argumente Joël dans une discussion sur les retards acceptables. Pourtant, ce participant n'a écrit que le strict minimum dans son journal de bord et dans les divers exercices de connaissance de soi. Joël se retire de situations d'écriture spécifiques, mais pas de toutes. Par exemple, lorsqu'il part à la recherche d'une cousine sur le Web, il s'applique et cherche les mots justes. Lorsqu'il écrit un témoignage public sur son expérience, il consulte à l'occasion le dictionnaire. « J'étais bon en français » me dit-il en entrevue. Joël se retire de l'écriture pour soi, mais pas de celle pour autrui.

Pierre-Luc adopte l'attitude de retrait tout au long du projet, dans la lecture et l'écriture à faire en groupe. Le jour de l'anniversaire d'une animatrice, il lui apporte un poème. Pierre-Luc écrit de la poésie régulièrement pour lui-même et ses « blondes ». Sa chambre, me dit-il, est tapissée de textes de ses poésies. Il lit aussi à l'occasion des romans policiers et des documentaires sur des sujets qui l'intéressent particulièrement, comme sur le FLQ.

L'attitude de retrait paraît plus fréquente chez les jeunes gens qui ont un fort sentiment de compétence vis-à-vis de l'écrit, qui sont les plus proches du diplôme secondaire, qui ne perçoivent pas l'écrit comme un obstacle dans leur vie personnelle et professionnelle. Il s'agit d'une attitude plus fréquente chez les jeunes hommes. Les attitudes de retrait ont des parentés avec différentes stratégies d'évitement de l'écrit. Ces jeunes gens admettent volontiers qu'ils n'ont pas été très participatifs dans les activités demandant de lire et d'écrire du projet de formation et sont persuadés qu'en

emploi, s'ils avaient à lire et à écrire, ils seraient capables de le faire. Toutefois, plusieurs d'entre eux n'ont jamais envisagé que la lecture et l'écriture leur seront vraiment nécessaires compte tenu du domaine d'emploi où ils s'orientent et sont orientés (ex. : électronique, mécanique). Si c'était le cas, ce serait pour des tâches demandant des capacités qu'ils croient avoir.

On trouve parmi les jeunes gens qui adoptent une attitude de retrait ceux qui préfèrent un retour aux études au secondaire professionnel plutôt qu'au collégial qu'ils associent à la littérature, qui ne suscite chez eux aucun intérêt manifeste.

4.2.2 *Attitude de retrait chez les animatrices et les animateurs*

Dans les projets de formation, les animatrices et les animateurs lisent peu et écrivent peu en situation de groupe afin d'être plus disponibles aux demandes d'aide. Les animatrices et les animateurs qui écrivent pour le groupe ou pour préparer la formation, le font généralement en dehors de la situation de groupe. L'écriture individuelle devant et avec les autres, celle qui demande de réfléchir ou de structurer ses propres expériences par écrit, est exceptionnelle. Suzie, Patrick et Zoé expliquent qu'ils ont une bonne mémoire, que c'est dans leur tête. La réplique est la même que celle de bien des participantes et des participants.

Pendant plusieurs activités en individuel où les participantes et les participants sont invités à écrire, les animatrices et les animateurs en profitent souvent pour faire d'autres tâches, dans la salle ou à l'extérieur, regarder le groupe en silence et, parfois, badiner avec des participantes et des participants sur des sujets sans lien avec l'activité en cours. Bien sûr, il y a des exceptions : quand elle est présente le vendredi, Suzie fait son journal de bord en même temps que les participantes et les participants; Patrick répond au « prêt-à-écrire », inspiré des dictées trouées, préparé la veille par Anne, etc. Il s'agit de gestes isolés d'une logique participative qui est plus

apparente dans les activités faisant appel à l'oral. Dans les activités qui ne font pas appel à l'écrit, les animatrices et les animateurs « se mouillent » personnellement : ils amènent un objet représentatif d'une réussite ou d'un talent, ils jouent les jeux de rôle, etc.

Virginie a une façon bien à elle de se retirer des tâches d'écriture. Contrairement à Patrick, par exemple, elle ne se fie pas à sa mémoire personnelle ni à celle de ses collègues et elle identifie explicitement le projet de formation à un projet pilote et à de l'innovation. Elle juge important de le documenter pour mettre en valeur les expertises mobilisées et développées alors que Patrick est centré sur la relation avec les jeunes gens, sans donner à son travail une portée collective ou sociale.

Ces deux personnes qui partagent plusieurs expériences similaires sont, parmi les animatrices et les animateurs, celles qui sont régulièrement associés par leurs collègues au retrait face à l'écrit. Virginie est mère de famille et très engagée dans sa communauté alors que Patrick semble centré surtout sur sa vie de couple. Virginie mêle facilement sa vie personnelle et sa vie professionnelle alors que Patrick érige des frontières relativement étanches. À la maison Virginie lit surtout « des affaires qui sont vite lues » (ex. : hebdo régional, magazine *7 jours*), Patrick lit beaucoup de romans. Virginie s'est vite familiarisée au courriel, au clavardage et à certains types de recherche sur le Web alors que Patrick, sans s'en désintéresser, ne mets pas beaucoup de temps pour ce nouvel apprentissage, etc. Dans les projets de formation tous les deux confrontent, parfois durement, les jeunes gens, tous les deux aspirent à travailler dans la fonction publique, ils affirment lorsqu'ils me rencontrent avoir un rapport difficile à l'écrit et en entrevue précisent que celui-ci a été un frein dans leurs aspirations professionnelles. Tous deux gardent des marques de la faute

d'orthographe⁷³. Patrick se souvient avec amertume avoir été ridiculisé devant toute une classe pour une faute faite au tableau et d'un examen d'embauche raté « à cause du test de français ». Virginie est accompagnée presque constamment par le regard évaluateur de sa mère (ancienne enseignante) « une perfectionniste, faut que tout soit bien fait, puis faut pas qu'il y ait de fautes ». Tous les deux sont identifiées par leurs collègues comme des personnes qui se désistent facilement des tâches d'écriture. Virginie s'en désiste individuellement, mais elle sait déléguer, parfois imposer, à d'autres les tâches d'écriture qu'elle juge importantes.

« J'ai toujours eu ce réflexe là de le donner à d'autres, "fais donc ça , écris donc ça pour que je m'en souviene". [...] Je me fiais à mes expériences de Place aux Jeunes. Nous autres on donnait les grandes lignes, puis le coordonnateur il écrit, fait les lettres, envoie les lettres, fait les documents, fait les rapports, fait tout. » (Virginie, 2^e entrevue)

Cette pratique, où le travail de terrain et l'écriture sont assurés par une même personne, est courante dans les milieux communautaires qui embauchent des coordonnatrices et des coordonnateurs de projets ayant un financement non récurrent, qui coordonnent le plus souvent un projet et non une équipe. Zoé ne connaissait pas cette pratique référant plutôt à la division des tâches du secteur public où les gens du terrain réalisent les plans d'action préparés par d'autres. Virginie n'a pas exposé son attente clairement, très préoccupée au moment de l'embauche de s'adjoindre une personne ayant de fortes aptitudes manuelles et crédible en construction, auprès des partenaires et des jeunes gens. Les tâches d'écriture sont devenues peu à peu, au sein de l'équipe, un lieu de malentendus et d'espoirs déçus.

Dans les réunions et communications d'équipe, le retrait vis-à-vis de l'écrit peut se manifester par l'insistance à faire un rapport oral sur la formation, la

⁷³ La marque laissée par la faute d'orthographe vient ici d'humiliations vécues dans l'enfance ou plus tard, humiliation réactivée ultérieurement. La correspondance avec la faute originelle du jardin d'Eden qui a marqué bien des générations de catholiques mériterait d'être explorée, si cela n'a pas été fait.

délégation des tâches d'écriture aux collègues « qui aiment ça et qui sont bons », l'abandon des comptes rendus de rencontres de travail, etc.

4.3 Attitude de bonne volonté

L'attitude de bonne volonté face à l'écrit repose sur de bonnes dispositions vis-à-vis de l'écrit, un plaisir à lire et à écrire qui s'exprime à des degrés divers, une « disposition à bien faire, à faire volontiers » (Définition du *Petit Robert*, édition 1994). Quand les personnes adoptent cette attitude, elles donnent du sens à l'acte de lire ou d'écrire et affiche une liberté de choisir entre différentes pratiques de l'écrit. Elles jugent alors leurs capacités en lecture et en écriture suffisantes pour les tâches à faire. Elles appuient leur démarche d'insertion ou d'animation sur des pratiques de l'écrit et se portent volontaires lorsqu'il y a des situations collectives de lecture ou d'écriture. Cette attitude est adoptée plus couramment par les femmes, animatrices et participantes.

4.3.1 Attitude de bonne volonté chez les participantes et les participants

L'attitude de bonne volonté vis-à-vis de l'écrit est adoptée par des participantes et des participants qui jugent leurs capacités de lecture et d'écriture suffisantes pour les tâches demandées pendant le projet de formation et pour l'emploi recherché et qui lisent un peu dans leur vie personnelle. Ils manifestent des dispositions positives, montrent parfois de l'application et même du plaisir. Ils se portent souvent volontaires pour la lecture à haute voix, aller écrire au tableau, prendre les notes pour leur sous-groupe, préparer des textes pour les dossiers de presse, chercher un mot dans le dictionnaire. Certains sont conscients que ces activités de lecture et d'écriture les aident à « pratiquer leur français », ce qu'ils jugent avantageux compte tenu de leur projet d'insertion.

Plusieurs jeunes femmes adoptent régulièrement cette attitude dominante alors qu'elle est plus occasionnelle chez plusieurs jeunes hommes, sauf dans le premier groupe où la bonne volonté d'Étienne, Hugo, Sylvain et Fred était plus constante que chez plusieurs des jeunes hommes des autres groupes. Josiane fait partie des jeunes femmes qui manifestent une bonne volonté face à l'écrit dans la plupart des activités. Son niveau scolaire, ISPJ, ne reflète pas du tout ses capacités en lecture et en écriture. Celle-ci s'exprime aisément par écrit et va être invitée par l'animatrice à relire les premières versions des CV pour repérer les fautes d'orthographe. Maud va prendre sur elle la préparation des textes de la deuxième conférence de presse à la suite du désistement de ses pairs. Cette dernière est consciente qu'elle pourra mettre en valeur cette expérience dans son CV et que cela pourrait l'aider dans des implications éventuelles dans les milieux communautaires. Toutefois, elle ne s'oriente pas particulièrement vers ce secteur mais plutôt vers du travail dans la restauration.

À l'occasion, les participantes et les participants donnent explicitement une connotation scolaire à des situations de lecture et d'écriture du projet de formation. Ces situations de lecture et d'écriture activent parfois un désir de retourner aux études chez des participantes et des participants faisant souvent preuve de bonne volonté durant le projet. Par exemple, à la fin de la première semaine, Fred dit à l'animatrice qui est au tableau : « Ça devrait être de même à l'école. Tu veux pas devenir professeur ? »

4.3.2 *Attitude de bonne volonté chez les animatrices et les animateurs*

Dans les situations de groupe, les animatrices et les animateurs qui adoptent une attitude de bonne volonté peuvent le faire dans des pratiques très diversifiées. Ils peuvent remplir les « prêts-à-écrire » en même temps que les participantes et les participants, prendre des notes personnelles tout en visionnant les vidéos d'entrevues

simulées pour se souvenir de points à aborder avec les participantes et les participants, écrire au tableau l'ordre du jour de la journée, circuler parmi les participantes et les participants et prendre le temps de lire leurs réponses et leur proposer des corrections, s'amuser à rédiger une nouvelle mise en situation, etc. Les occasions sont multiples. Lorsque Patrick circule dans la salle au moment où chaque membre du groupe prépare son CV, il va de l'un à l'autre, crayon à la main, discute et note des formules à privilégier. Il puise là à un répertoire incorporé de descriptions de postes. Virginie fait preuve de bonne volonté dans l'écriture des lettres de fin de projet, une écriture expressive et esthétique où l'effet est recherché.

« C'est drôle parce que Suzie disait : t'écris pas gros dans la vie, puis Zoé non plus. Puis toutes les lettres aux participants, les as-tu lues ? (Oui) La moitié c'est moi qui les ai écrites. Puis, j'aime ça écrire ça, exprimer des émotions dans une écriture. [...] J'étais super fière des lettres que j'ai écrites aux participants. Puis ça pas été dur, ça pris cinq minutes chacune. Puis j'ai l'impression que ce que je voulais dire, je l'ai dit. Mais il faut que je sois dedans, que ça me tente. C'est comme quelqu'un qui fait de l'art plastique. Si ça lui tente pas, ça va être laid ce qu'il va faire. » (Virginie, 2^e entrevue)

Dans le travail d'équipe l'attitude de bonne volonté est celle montrée par une animatrice qui prend le temps de consulter le cartable des activités de formation du CJE avant le début du projet, de mettre sur papier l'horaire de la formation, de relire attentivement les copies des participantes et des participants avant de les remettre à la secrétaire qui va les taper, de faire un résumé écrit d'un projet pour ses collègues, etc. Anne, Béatrice et Zoé sont les animatrices qui adoptent régulièrement des attitudes de bonne volonté vis-à-vis de l'écrit et elles initient plusieurs activités demandant de lire et d'écrire. Suzie, qui adopte aussi une attitude de bonne volonté face à l'écrit, se pliant volontiers par exemple aux demandes de Virginie de prendre les notes pour le groupe, privilégie toutefois les activités de groupe qui ne font pas appel à l'écrit. Si elle s'est consacrée à la planification globale du projet par écrit, une fois devant le groupe elle s'en détache et travaille sur les sujets identifiés au fur à mesure, par ses collègues souvent, comme des « besoins » du groupe. À partir de là, elle planifie « dans ma tête » des activités à animer.

« J'ai fait beaucoup de planification dans le projet. Là je réalise que ça c'est un de mes grands défauts, je ne suis pas capable de la tenir. Je l'écris là, puis je ne suis pas capable de la tenir. Puis après, j'ai tout le temps de l'insatisfaction. » (Suzie, 2^e entrevue)

Si on reprend la typologie des projets proposée par Jean-Pierre Boutinet (1999), on peut dire que pour préparer le « projet organisationnel de formation » Suzie a mobilisé des compétences en planification alors que le « projet d'une action de formation » a surtout fait appel à ses dispositions spontanéistes⁷⁴.

Parfois, les animatrices et les animateurs prennent l'initiative, ou on leur demande, de rédiger un récit à partir des témoignages de participantes et de participants au projet.

Voici un extrait du texte préparé par l'équipe du projet *Cycles* que l'on trouve dans le rapport final de projet préparé à l'intention de DRHC.

Vincent : L'un des mécanismes de défense de Vincent est l'agressivité, puis suit de près la fuite. Vincent parle peu et s'implique difficilement dans le volet « TULU » qu'il associe toujours aux thérapies qu'il a fait dans le passé (cet élément restant négatif pour lui). Il partage peu de vécu de groupe et parle toujours avec une certaine irritation des éléments amenés. Nous remarquons peu d'aptitudes sociales chez-lui. Par contre, Vincent travaille très bien seul; il effectue le travail demandé avec minutie et de façon autonome et même s'il se décourage parfois, il n'abandonne pas et revient toujours plus fort à la charge! Vincent aime savoir qu'il a effectué un bon travail, mais s'empresse, après avoir souri de fierté, de banaliser le compliment. (Extrait Document témoin, Rapport d'étape produit la 13^e semaine du projet)

⁷⁴ L'analyse dispositionnelle réfère ici, et tout au long de ce chapitre, à un ouvrage récent de Bernard Lahire (2002). La plupart des dispositions auxquelles je réfère sont celles que l'on trouve dans cet ouvrage.

Des animatrices et des animateurs admettent volontiers ne pas trop savoir comment écrire les résumés de conversations ou de démarches à mettre aux dossiers. L'informatisation des données offre des réponses toutes faites qui ne sont pas toujours très utiles dans un suivi personnalisé. Les animatrices et les animateurs préfèrent souvent le texte suivi, mais ne sont pas toujours confortables à le faire. Anne mentionne à plusieurs reprises à partir de la deuxième entrevue sa difficulté avec l'écriture descriptive la plus proche possible d'une conversation ou d'une situation vécue.

« Moi j'admire la façon d'écrire de Marie-Josée (une collègue). Quand je lis ses rapports de clients, je comprends bien, c'est clair, c'est bien structuré. Ça c'est une difficulté que moi j'ai. Je trouve ça difficile de faire des résumés de rencontres, l'analyse. La création ça va, mais l'analyse... Marie-Josée fait des bonnes analyses, elle écrit bien. » (Anne, 5^e entrevue)

4.4 Attitude d'effort

L'attitude d'effort vis-à-vis de l'écrit repose sur un intérêt des personnes pour se surpasser dans leur utilisation de l'écrit. Quand les personnes adoptent cette attitude, elles s'engagent dans des pratiques de l'écrit avec lesquelles elles ne sont pas très confortables, qu'elles éprouvent ou non des difficultés apparentes. Les personnes saisissent alors une opportunité pour apprendre des nouveaux mots, explorer un type de texte peu familier, etc.

4.4.1 Attitude d'effort chez les participantes et les participants

Claude, qui se présente comme analphabète aux animatrices, est un participant qui a maintenu dans presque toutes les activités de connaissance de soi une attitude d'effort vis-à-vis de l'écrit. Je n'ai rencontré, dans le cadre de cette recherche, aucune autre personne qui a eue cette régularité dans l'effort face à l'écrit. Toutefois, Claude n'est pas un autodidacte qui s'acharne sur l'écrit. Il a besoin des

autres pour son appropriation de l'écrit et dans sa vie personnelle il compte souvent sur les autres pour lui faire la lecture. Dès la première semaine, Claude me donne, lors d'une pause, l'explication médicale de ses difficultés à lire et à écrire : il a été battu régulièrement par son père alors qu'il était enfant et a subi des séquelles cérébrales diagnostiquées par des spécialistes. La légitimité de cette explication peut expliquer la stabilité de son attitude vis-à-vis de l'écrit pendant le projet de formation. Aussi, Claude poursuit une démarche d'alphabétisation en soirée, ce qui peut l'avoir aidé à dépersonnaliser ses difficultés. Dans le projet, ce ne sont toutefois pas ses difficultés à lire et à écrire qui le mobilisent le plus, mais la tension intérieure activée par la démarche de connaissance de soi. La thérapie poursuivie antérieurement dans le cadre d'un programme de désintoxication est une démarche qui lui a donné des outils, dit-il, « ça m'a faite remémorer mes outils que j'avais là-bas ». Ses difficultés en lecture et en écriture dans le groupe sont compensées par son confort dans le travail introspectif. Il réfère à cette thérapie à quelques reprises au cours de l'entrevue.

« Ça m'a remis en mémoire quand j'étais en thérapie. Parce qu'on parlait des qualités, on parlait des défauts, on parlait de plein d'affaires qui ramènent à thérapie. Puis dans le fond, la thérapie peut t'amener à une job. Bien tu sais, il y a des choses, ça m'a travaillé. J'arrivais chez-nous, le soir, ça travaillait. J'avais rien à consommer, puis je craignais là (de consommer à nouveau, dira-t-il plus loin), mes émotions me travaillaient. » (Claude, 21 ans, ISPJ)

D'autres participantes et participants vont adopter une attitude d'effort vis-à-vis de l'écrit mais de façon discontinue. Roy, un jeune homme qui ne lit pas, n'écrit pas pour le projet, découvre sa passion pour la comédie et souhaite étudier pour devenir comédien. Benoît, qui a fait du théâtre déjà, lui présente les démarches à faire, lui explique l'audition à préparer. Roy lui demande de le faire répéter. Les répétitions se font plusieurs semaines d'affilée.

« Roy (22 ans, DES) a choisi une pièce de Tennessee Williams [...]. Au niveau de l'écrit, ça m'a surpris qu'il embarque comme ça. Je pensais vraiment pas qu'on pouvait se rendre là avec Roy. Mais il s'agissait de le prendre par un autre biais. » (Benoît, 1^{re} entrevue)

Vincent, comme d'autres jeunes gens les moins scolarisés, s'investit parfois positivement dans l'écrit et dans d'autres activités d'introspection reposant sur des objets variés (ex. : photographies, dessins, objets symboliques d'une réussite). Vincent qui régulièrement dit qu'il « ne faut faire confiance à personne » fait partie d'un nombre important de participantes et de participants qui protègent leur intimité, qui évitent de l'étaler et qui livrent par bribes, souvent dans des entretiens informels, leurs réflexions sur le monde et sur leurs expériences personnelles. Parfois, il s'applique à mettre sur papier un exemple personnel, cherche les mots justes pour exprimer sa pensée. Il dit qu'il lui arrive, à la maison, de prendre le dictionnaire pour comprendre un mot dans une chanson qu'il aime. Vincent dit du journal de bord que c'est peu à peu qu'il a commencé à « prendre ça à cœur », qu'il a accepté d'essayer de faire le point par écrit et de plus s'impliquer dans ce qu'il écrivait. Au début, il voyait ces témoignages comme des façons de les contrôler, comme cela se faisait, dit-il, en centre d'accueil.

« Des fois tu as beau te mouiller, là après ils savent certaines affaires sur toi puis là, quand ça va mal ou quoique ce soit, eux autres ils vont faire tout de suite le lien avec ton problème. [...] puis ça pas rapport avec ça. (Question de l'intervieweuse : Quand tu dis ils, c'est tu elles ou les autres participants ?) Les responsables! Parce que là eux autres pensent apprendre de même, ils en ont tellement à apprendre... Tu peux pas connaître quelqu'un parce qu'il écrit une affaire. » (Vincent, 18 ans, ISPJ)

Vincent est resté ambivalent face aux témoignages écrits. S'il a peu à peu fait l'effort d'une démarche d'introspection personnelle par écrit, il ne faisait pas suffisamment confiance aux autres pour lire, faire lire, ou parler de ce qu'il écrivait ou aurait pu écrire.

Parmi les participantes et les participants qui font des efforts occasionnels vis-à-vis de l'écrit, on trouve des jeunes gens qui exercent des activités personnelles de lecture et d'écriture ordinaires. Ils manifestent pendant les formations une disposition à se plier aux règles de l'écriture légitime. Chez Carl, un jeune homme travaillant et minutieux, il y a une conscience claire que le projet de formation peut

lui donner accès à un emploi légitime lui qui travaille « en dessous de la table » depuis déjà quelques années, « avoir une vraie paye » dit-il au groupe. La conscience des normes à respecter est chez lui particulièrement importante : il retrace à l'encre ce qu'il a écrit au plomb, il utilise du liquide correcteur. L'emploi légitime est manifestement associé chez lui à l'écriture légitime.

Cet attachement au respect des règles de présentation ou de l'orthographe peut être un aspect central du rapport à l'écrit de plusieurs participantes et participants dont l'effort est l'attitude dominante pendant les activités où ils doivent faire des textes pour autrui.

Toutefois, l'effort peut être dirigé vers le sens de ce qui est écrit plutôt que du respect des normes. Les participants, comme Claude, Robin et Anthony, privilégient le sens sur le normatif et recherchent la cohérence entre leur pensée et leur propos écrit. Ils ne semblent pas tenir compte des règles de grammaire. Ce type d'effort a été remarqué chez des jeunes gens les moins scolarisés et qui sont aussi parmi les plus vieux au sein du groupe (pour qui l'expérience scolaire est plus lointaine). Ils ne vivent plus chez leurs parents depuis quelques années et ont expérimenté notamment la vie dans la rue et les petits boulots. Toutefois, dans lorsqu'ils écrivent sur leurs expériences, Robin et Anthony, contrairement à Claude, n'ont pas une attitude stable d'effort tout comme leur attitude générale dans le projet n'est pas stable⁷⁵.

⁷⁵ Il pourrait y avoir un lien avec la consommation de drogues. Claude dit ne pas avoir consommé pendant le projet, alors qu'Anthony admet volontiers avoir consommé le matin, le soir et dans certaines pauses. En entrevue, il dit que si c'était à refaire « je rentrerais à jeun », « la dope [...] c'est mon déjeuner » (Anthony, 18 ans, ISPJ).

4.4.2 Attitude d'effort chez les animatrices et les animateurs

L'attitude d'effort chez les animatrices et les animateurs a été plus souvent mentionnée en entrevue qu'observée. L'effort est souvent aussi dans le domaine des projections. Pendant les entrevues, Anne et Béatrice identifient régulièrement des pratiques qu'elles pourraient intégrer, par désirabilité sociale peut-être. Elles leur donnent suite parfois (ex. : lettre à un ami), mais pas toujours (ex. : cercle de lecture de textes scientifiques sur l'insertion). Patrick fait des efforts depuis peu en acceptant de rédiger des rapports, ce qu'il refusait auparavant. Il commence à lire les rapports de la table de concertation et se propose, sans tout à fait y croire, de faire des efforts vis-à-vis de l'écrit.

« D'habitude, je ne lis jamais. Mais là je vais lire. Je commence à voir l'importance du pouvoir du savoir. Comme là j'ai reçu un autre rapport sur une autre table. Je vais le lire. (Question : Ça c'est nouveau pour toi ?) Oui, les mémos, les affaires qui passent je ne lis jamais ça. (Question : Les mémos d'équipe même ?) Je coche Patrick et je lis pas. J'aime pas ça (à voix basse, s'excusant presque). Mais là je commence à voir le lien, que quand je peux lire ça, ça peut m'amener... Regarde cela s'appelle Interagir (me montre une collection de livres), il y a plein d'activités. Câlince que je trouve ça dur! (se lève et dépose le boîtier devant moi) Tout ça, c'est des activités. J'ai le goût de savoir les activités, mais moi lire une activité... j'aime mieux les vivre. [...] Ah! (long soupir) Peut-être que je pars avec un boulet, il faut que je tasse le boulet. Peut-être que je ne suis pas prêt. Je jongle avec l'idée. Pareil j'ai acheté le livre, tu sais Danie Beaulieu (conférencière au colloque 1999 des CJE dont l'approche a emballé Patrick). Je l'ai acheté son livre, mais je ne l'ai jamais lu! Il faudrait... Je dis il faudrait mais... » (Patrick, 2^e entrevue)

L'attitude d'effort est aussi associée à des collègues comme Geneviève perçue comme une personne faisant des efforts constants d'améliorer son français en cherchant systématiquement les nouveaux mots dans le dictionnaire ou en y vérifiant leur orthographe. L'effort vis-à-vis de l'écrit peut être aussi d'adoption d'une nouvelle approche à l'accueil où il a fallu se détacher du questionnaire sécurisant pour entrer en relation avec le client dans une pratique de structuration scripturale de la performance orale.

4.5 Attitude de rejet

L'attitude de rejet de l'écrit repose sur un investissement négatif qui s'affirme avec plus ou moins de force. Quand les personnes adoptent cette attitude, elles refusent, directement ou indirectement, de faire une tâche qui repose sur l'écrit. La contestation peut être ouverte et elle est souvent argumentée.

4.5.1 *Attitude de rejet chez les participantes et les participants*

Des participantes et des participants rejettent ouvertement des activités demandant d'écrire « Ah, c'est comme à l'école » maugrée Annie. « J'haïs écrire », clame Jimmy. Ce rejet de l'écrit appartient à un rapport à l'écrit souvent complexe et peut « s'interpréter comme un indicateur de la force d'un investissement qui n'a pu s'actualiser dans des pratiques d'écriture réussies et valorisantes » (Barré-de Miniac, 2000, p. 37).

Les participantes et les participants qui ont cette attitude rêvent souvent de faire des études collégiales et font partie du groupe des jeunes gens les plus proches du DES. Dans la lecture à haute voix de texte, ils participent souvent plus activement que d'autres, notamment ceux qui adoptent une attitude de retrait. Ces participantes et participants semblent avoir assez peu de pratiques personnelles de lecture et d'écriture comme en ont plusieurs autres. Certaines anecdotes laissent penser que cela n'a pas toujours été le cas. Jimmy qui s'insurge souvent contre les demandes d'écriture a raconté un jour que, petit, il faisait la lecture de ses livres d'histoire à un animal domestique.

Les participantes et les participants qui adoptent dans des circonstances spécifiques une attitude de rejet sont extrêmement réservés face à leur histoire personnelle, à l'oral, comme à l'écrit, dans les échanges en groupe et dans les

entretiens privés. Toutefois, ils savent établir une relation privilégiée avec des membres de l'équipe et, dans ce cadre, ils leur arrivent de faire des confidences. Leur réaction, face aux listes expérientielles, aux listes à cocher et aux témoignages écrits, pourrait être une façon de protéger leur intimité qu'ils ne veulent pas étaler par manque de confiance dans le groupe notamment. Selon eux, toutes ces activités d'introspection n'apportent rien de plus à la connaissance qu'ils ont déjà d'eux-mêmes. Si les participantes et les participants qui réagissent agressivement face à l'écrit dans les activités de connaissance de soi sont peu nombreux et qu'ils n'adoptent pas cette attitude de façon continue, celle-ci frappe l'imaginaire des animatrices et des animateurs. Ils sont tentés de la généraliser à tout le groupe et à toutes les activités. Dans le projet *Cycles*, l'écrit dans les Tulus est devenue la source de nombreuses contestations et tensions que les animatrices associent à une résistance face à l'expression de ses émotions.

« Dans n'importe quoi y a de l'émotion. Quand on écrit un texte pour une conférence de presse il faut mettre de l'émotion pour attirer les gens. Et si je me permet ça je divulgue un peu mes émotions. J'ai l'impression que c'est très conscient la limite qu'ils se mettent face à cette écriture-là. »

« C'est vrai parce que j'ai fait l'exercice que tu m'as donné pour un Tulu là (s'adressant à Zoé), où la personne mettons qui m'a apportée quelque chose dans ma vie, les personnes qu'on aime, qu'on aime pas... (silence et regard interrogateur vers Zoé). Voyons, c'est des personnes que... Puis c'était tout le temps: "je le sais dans ma tête, je l'écris pas." "Oui je veux que tu l'écrives." "Ben: pourquoi tu vas-tu le lire ? Tu vas tu me demander de le lire ?" "Non je veux que tu l'écrives pour toi." "Non mais je le sais dans ma tête, je l'écrirai pas." En tout cas ils voulaient pas, je leur disais "oui, je veux que vous l'écriviez." » (Suzie à la suite de Virginie, 1^{re} entrevue)

Pourtant, ce n'est pas toutes les activités d'écriture qui demandent une implication personnelle qui sont rejetées par les jeunes gens. Jimmy, par exemple, s'applique volontiers lorsqu'il s'agit d'écrire dans une carte de souhaits, Pierre-Luc offre un poème à Suzie. Il me montre un poème intitulé « Le goufre », qu'il m'invite à lire et m'autorise à faire une photocopie. Il s'agit de la Production n° 12.

Production écrite n° 12 – Poème

Reproduction d'une photocopie de mauvaise qualité, feuille originale 216 sur 279mm (8½ sur 11 pouces), Site n° 3

Le goufre

Je suis sur un fil
 Mais je ne suis pas ciselé
 En dessous il y a un goufre
 Il faut rester, bon souflet
 Je n'ai même pas de perche
 Je suis enroulé à sa recherche
 Impossible de faire tenir tout
 Je sais que j'y arriverai un jour
 Quand le jour arrivera
 Vous serez fin de mon

Ce n'est donc pas toute forme d'écriture engagée dans l'émotion que les jeunes gens du projet *Cycles* rejettent. De plus, lors de la première conférence de presse, il n'y a pas eu ce même mouvement de rejet au sein du groupe et il est arrivé à plusieurs membres du groupe de s'investir positivement dans l'écriture, même celle faisant appel à l'émotion. On ne peut donc pas généraliser ni le rejet de l'émotion partagée ni le rejet de l'écrit qui demande de révéler une part de soi. Par formation scolaire et professionnelle, les animatrices se montrent plus à l'aise que les participantes et les participants dans l'écriture esthétique qui fait appel à l'implication personnelle et/ou à l'émotion. Elles peuvent jouer avec les mots pour créer un effet, par exemple. Déjà dans leurs journaux de stage, elles ont appris à écrire ce que le professeur voulait lire, plutôt que toute la complexité du stage difficile à décrire. Les

participantes et les participants pourraient être moins habiles que les animatrices dans les nombreuses ruses que permettent l'écrit et leur expérience de vie, celle du projet, est une expérience complexe difficile à décrire. De plus, ceux qui participent aux projets *DV et compagnie* et *Cycles* se sont engagés dans un projet centré sur la production et les demandes de participation aux activités ayant des relents thérapeutiques ne leur disent rien de bon.

4.5.2 *Attitude de rejet chez les animatrices et les animateurs*

L'attitude de rejet chez les animatrices et les animateurs ne se manifeste pas dans les représentations devant les jeunes gens, mais dans les coulisses lorsqu'il y a un désaccord au sein de l'équipe vis-à-vis, notamment, de choix organisationnels qui passent par des pratiques de l'écrit. Ce ne sont pas les orientations qui sont contestées mais les documents qui les accompagnent. Cette attitude de rejet est adoptée par Virginie lorsqu'elle conteste, dans son équipe, l'utilisation de questions sur formulaire dont les réponses ne servent pas.

Virginie dit que quand elle a une offre d'emploi "je regarde mes dossiers, c'est plus simple". Pendant qu'elle parle, une confusion sur les attentes des uns et des autres vis-à-vis de cette banque de candidats fait surface. [Josiane] dit que la banque de candidats c'est pour le profil, pas pour les références. [...] Virginie dit que ça n'a pas de sens de faire remplir le questionnaire juste pour le profil, que dans la fiche client, elle ne met pas l'évolution. Puis on demande comment inclure les clients qui ont plus d'un domaine de formation. Silence. On en vient à des interrogations sur l'efficacité de la base de données. Virginie et Jacques admettent très peu s'en servir. [...] Virginie répète : "les informations dont on ne se sert pas, ça sert à rien de les demander." (Journal EAS3-JR CP1)

L'attitude de rejet est adoptée par Claudie et Benoît face à de nombreuses demandes de la coordonnatrice de l'organisme. Ils ont un sentiment de désaccord sur la conception du projet dès le début de la présente recherche et craignent que la coordonnatrice ait « beurré épais » pour que le site soit choisi pour la recherche. Ce sentiment de désaccord est sans doute exacerbé au moment de l'entrevue alors que le

projet a été suspendu pour une période indéfinie et que l'équipe a été mise à pied dans des conditions difficiles. Claudie a l'impression que la coordonnatrice leur demandait de « fouiller dans leurs bibittes » (celles des membres du groupe).

« [...] les faire... asseoir, faire des exercices... tu sais toutes les paperasses qu'elle nous donnait tout le temps, qu'elle essayait de nous bourrer le crâne avec ça! Que j'haïssais ça! » (Claudie, 1^{re} entrevue)

« Genre des gros exercices psychologiques de recherche en profondeur. Tu sais, on fait des exercices : c'est quoi que j'ai vécu à travers ça, c'est quoi que je me perçois à travers ça... » (Benoît, 1^{re} entrevue)

Devant ma surprise qu'ils aient fait ce type d'activités alors que je n'en ai observée aucune sur ce site, Benoît et Claudie admettent en riant ne pas les avoir faites même s'ils sont persuadés que c'était une demande. « On disait: "Ah c'est bien le fun, on va l'essayer." Puis on l'essayait pas », explique Benoît. Les documents soutenant divers exercices de connaissance de soi, « la paperasse », font appel à un mode d'entrée en relation avec autrui qui n'est pas celui de Claudie et Benoît et de d'autres acteurs comme Patrick. Le passage par l'écrit pour la connaissance de soi n'a pas beaucoup de sens pour eux. Se connaître ne passe pas par une connaissance théorique ou déclarative de soi mais par une connaissance d'action ancrée dans la vie du projet. À cet égard, leur rapport au savoir est proche de celui de bien des jeunes gens rencontrés.

Il ne s'agit pas ici de faire une analyse organisationnelle mais de comprendre comment les demandes d'écrit d'une personne perçue en autorité deviennent un point de tension récurrent dans le milieu enquêté. Car, sans avoir la même force dans le désinvestissement dans l'écrit que dans l'équipe de *DV et compagnie*, les tensions concernant les demandes d'écrit, réelles ou perçues comme telles, de la coordination ont été observées ou relatées sur les premier et troisième sites. De plus, je fais l'hypothèse que l'escalade dans les tensions entre, d'une part, plusieurs des membres du groupe du projet *Cycles* et les animatrices et, d'autre part, certains membres des

équipes des organismes communautaires d'insertion et la coordination relèvent d'un trait de culture commun qui dépasse les acteurs qui y sont impliqués.

Ce trait de culture est présent dans le milieu large alors que certaines pratiques de l'écrit suscitent du rejet ou du moins une mise en doute sérieuse. Des CJE adoptent ouvertement des attitudes de rejet de certaines pratiques de l'écrit jugées incompatibles avec leur mission. Cette position des acteurs indique l'autorisation qu'ils se donnent de choisir d'écrire ou non, selon le contexte. Au colloque des CJE en 1999, une intervenante a souligné au Ministre Boisclair qu'elle doutait de l'efficacité de la « paperasse administrative du gouvernement qui brise la relation » et qu'on ne voulait pas se la voir imposer dans les CJE dans le cadre du projet Solidarité Jeunesse en élaboration. Le rejet d'un certain type d'écrit n'est pas ici une contestation anodine, il marque souvent un désaccord tacite dans l'orientation même d'une activité.

Il est courant dans le milieu, et ce sur tous les sites, que les documents écrits soient intégrés dans les projets de formation sans qu'ils soient rattachés à un paradigme ou une philosophie particulière de l'éducation ou de l'insertion. La multiplication des sources d'information et les possibilités de reproduction qu'offre le photocopieur favorisent ce trait culturel du copier-couper-coller dans un contexte où la perspective éducative semble assez peu être un sujet de discussion et d'entente collective.

Dans la prochaine section, je propose de situer sommairement le milieu communautaire comme espace social et éducatif dont les finalités, explicites et implicites, s'articulent à quatre grandes logiques qui peuvent aider à comprendre les usages de l'écrit dans les projets étudiés et le rapport à l'écrit des acteurs, dont leurs attitudes en situation vis-à-vis de l'écrit.

5. DES LOGIQUES STRUCTURANTES DES USAGES DE L'ÉCRIT

L'écrit comme analyseur des projets de formation mène à l'identification de quatre principales logiques contribuant de façon diversifiée à la socialisation des jeunes gens à des usages divers de l'écrit. Les quatre logiques sont présentes dans les projets de formation des sites n^{os} 1, 2 et 3 ou dans leur environnement mais à des degrés différents. Toutes ces logiques font un grand usage de la parole et de la communication.

Il ne s'agit pas ici de faire une analyse détaillée de ces quatre logiques, qui mériteraient à elles seules une recherche en profondeur, mais de les expliciter suffisamment pour qu'elles puissent soutenir l'analyse des usages sociaux de l'écrit dans le milieu enquêté. Les quatre logiques présentées ici sont celles qui orientent, dans le milieu enquêté, les interactions autour de l'écrit. Il s'agit de constructions scripturales établies progressivement au cours du travail d'analyse, par de constants aller-retour entre les pratiques de l'écrit, les rapports à l'écrit, les interactions observées.

Ces quatre logiques sont la logique de placement, la logique de plaisir, la logique de dévoilement et la logique d'*empowerment*⁷⁶.

5.1 Logique de placement

Les organismes du milieu enquêté peuvent favoriser l'aiguillage, plus ou moins réussi, d'un espace social à un autre, notamment de l'école à l'emploi. Pour

⁷⁶ Le rapport de recherche présentait sommairement trois logiques éducatives (Bélisle, 2001a, p. 59). La poursuite de l'analyse du corpus a mené à une révision de ces logiques et de l'analyse de pratiques de l'écrit.

bien des jeunes gens qui les fréquentent, l'école a été quittée depuis déjà quelques années et c'est la maison familiale et/ou la rue qu'ils souhaitent quitter ou réaménager pour mieux se réaliser. La vision linéaire où les jeunes gens vont d'un espace social X à l'espace social emploi (emplois typiques ou atypiques), en passant par un organisme d'insertion, oriente quatre des cinq projets étudiés (ceux des sites n^{os} 1, 3 et 4). Cette vision appartient à une logique de placement documentée déjà dans d'autres textes portant sur les pratiques réelles (Martini, 1997; Revuz, 1994) ou sur les prescriptions des programmes d'employabilité et des politiques d'emploi (Leclerc *et al.*, 1997; Leclerc *et al.*, 1996; Tremblay, 2001).

Mais dans tous les organismes, les intervenantes et les intervenants accompagnent, ou tentent d'accompagner, une multitude d'autres passages dans des mondes sociaux diversifiés comme le passage de la maison parentale à un logement ou celui du travail clandestin au travail déclaré. Ils accompagnent aussi des passages intrapersonnels ou interpersonnels comme celui d'un style vestimentaire et d'habitudes de propreté à d'autres, d'un état de mauvaise santé à un de meilleure santé, mentale ou physique, le réaménagement de relations de couple ou avec les parents ou les beaux-parents, etc. C'est surtout s'il est question de santé que l'intervenante ou l'intervenant joue un rôle de référence vers des ressources spécialisées, rôle mis de l'avant dans le discours officiel sur les CJE (Gagnon, 1995). Le travail d'accompagnement dans des passages variés, autre que vers l'emploi, est souvent associé par les acteurs à l'insertion sociale, un objectif préalable à celui d'insertion professionnelle. Par exemple, une équipe d'animation peut mettre l'accent sur l'objectif d'insertion sociale dans un groupe qui, selon elle, doit, avant la visite en entreprise, développer des comportements dits « socialement acceptables ». Ainsi, pour des jeunes gens considérés comme plus éloignés du marché de l'emploi, ces interventions sur la propreté, l'alimentation, le budget, la santé, la ponctualité, l'estime de soi, ou encore, les projets leur permettant d'acquérir une expérience de

travail (projets *Cycles* et *Découvertes*) sont des « préalables » à l'insertion professionnelle. Cette dernière paraît hors de portée⁷⁷, du moins pour les animatrices et les animateurs, au moment du projet. Les intervenantes et les intervenants jugent parfois que ces jeunes gens n'ont pas « le sens de la réalité » face à leur insertion professionnelle et à la vie en société, qu'il faut « péter la balloune ».

Quant aux jeunes gens jugés par les intervenantes et les intervenants capables d'envisager réalistement leur bagage personnel, d'adopter durablement des vêtements, des comportements et des valeurs compatibles avec le monde du travail et qui sont en relative bonne santé, une autre option se dessine : celle de terminer leurs études secondaires et de faire des études techniques permettant d'obtenir un emploi mieux rémunéré et moins précaire. Toutefois, les projets n'incluent pas d'activités structurées de groupe visant à soutenir les jeunes gens qui envisagent faire un retour aux études à la fin du projet. Les jeunes gens qui choisissent cette option doivent continuer à participer à des activités centrées sur la recherche d'emploi. Ils sont assez peu nombreux dans les quatre projets étudiés : trois détenteurs d'un DES s'inscrivent à un DEP, deux détenteurs de crédits de secondaire cinq visent obtenir leur DES.

L'insertion sociale, dont il est question ici, et le retour aux études relèvent de la logique de placement, car, ce qui compte, c'est d'avoir obtenu une place ou de tout faire pour en obtenir une, peu importe sa durée, son contenu, son organisation. Ainsi, la place peut être dans une entreprise, dans un centre d'éducation des adultes ou dans une école secondaire, ou encore, dans une autre forme d'activité légitime socialement : cure de désintoxication, thérapie, autre mesure d'insertion, etc. La logique de placement réfère également à un placement symbolique, celui des statistiques qui, dans la rationalité instrumentale, « placent » les jeunes gens de 16 à 35 ans dans des catégories abstraites.

⁷⁷ La finalité en éducation est toujours « hors de portée, impossible à atteindre » (Charlot, 1995, p. 28).

La logique de placement est individualisante et axée sur la conformité de chaque personne à des normes sociales, au développement de comportements acceptables en emploi et ailleurs en société. Elle peut être associée à la dimension normative du modèle développemental documenté par une analyse de programmes en employabilité (Leclerc *et al.*, 1996) et à la conception linéaire du développement humain⁷⁸. Tous les acteurs, participantes et participants, animatrices et animateurs, organismes communautaires et État adhérent, de façon continue ou discontinue, à la logique de placement et à ses fondements économiques.

La logique de placement s'appuie sur un double usage de l'écrit, le premier relevant de l'objectivation de soi et le second de l'organisation du travail. Le premier usage fait appel à un vocabulaire préétabli reposant sur une vision de l'individu dont les caractéristiques peuvent être appariées à des énoncés divers établis souvent à partir d'instruments statistiquement validés. Dans cette logique, les jeunes gens sont invités à identifier leurs expériences de travail, rémunéré ou non, en termes correspondant à une description de poste et non pas de ce qui a été expérimenté, vécu subjectivement. Les situations de travail singulières ne sont pas analysées et la parole, comme l'écriture, est orientée vers la production du document central de la recherche d'emploi : le *curriculum vitae* (CV). L'objectivation de soi par l'écrit habitue les jeunes gens à l'idée que leurs expériences de vie et de travail peuvent se résumer en quelques mots, qu'il y a assez peu à dire/écrire du travail et du rapport au travail.

Le deuxième usage est celui de l'organisation du travail, dans le projet, notamment, la planification des démarches auprès des employeurs. Cet usage soutient la socialisation au respect du contrat écrit et provoque une rupture avec les pratiques habituelles d'entrée en relation des jeunes gens en leur demandant de passer par

⁷⁸ On verra plus loin qu'une conception non linéaire du développement humain est aussi présente dans le milieu enquêté associée à la logique d'*empowerment*.

l'écrit pour établir une relation, ici avec un employeur. De plus, cet usage socialise les jeunes gens à la remise de soi⁷⁹ dans les activités de lecture et d'écriture, à l'obligation de lire/écrire ou renforce la socialisation à laquelle ils ont été exposés ailleurs.

Dans la logique de placement, les animatrices et les animateurs reproduisent des documents impersonnels conçus par l'équipe, adaptés de sources diverses, rarement identifiées. Les textes personnalisés que préparent les animatrices et les animateurs sont des documents *sur* les participantes et les participants, dans le dossier personnel ou dans un rapport lorsque leur organisation ou un bailleur de fonds demande de connaître le plan d'action, les démarches et les réalisations de chaque membre du groupe pendant le projet, comme c'est le cas dans les projets *DV et compagnie* et *Cycles*.

Les demandes de lecture ou d'écriture aux participantes et aux participants sont finalisées et ont des parentés avec l'écriture et la lecture instrumentales du monde du travail (procédures, questionnaires d'auto-analyse, prêt-à-écrire, description de poste, etc.) (Pène, 1994) et de la vie domestique (guides pratiques, listes de choses à penser, etc.) (Lahire, 1993b). L'idée que les participantes et les participants auraient à écrire et à lire dans leur prochain emploi ou que certains d'entre eux pourraient mettre en valeur leur relative maîtrise de la langue dans l'obtention d'un emploi ou d'une promotion n'est pas mise de l'avant dans les projets observés. L'écrit reste dans l'univers clos du projet de formation, avec tous les risques de glissements vers la forme scolaire. C'est ce qu'il symbolise qui est projeté dans le monde de l'emploi : l'écrit devient, dans la logique de placement, le symbole

⁷⁹ La « remise de soi » est une disposition qui dans « la dichotomie dispositionnelle » (Lahire, 2002, p. 37) s'oppose à l'initiative. Dans la remise de soi, on s'en remet aux autres pour faire le travail et si l'on y participe, on se place dans une position d'exécution des ordres. Par exemple, dans la vie publique, on peut faire preuve de leadership et s'en remettre à sa conjointe dans les tâches domestiques.

d'une tâche obligatoire à laquelle il faut s'astreindre pour obtenir son allocation/salaire, puis un emploi. Les participantes et les participants sont ici dans une posture non seulement de répondants aux demandes de lecture ou d'écriture mais d'exécutants.

L'écrit, dans la logique de placement, demeure symboliquement associé au travail de bureau et au moment de la recherche d'un emploi (CV, agenda pour ne pas oublier ses entrevues, etc.) et, dans le travail, est réservé aux secrétaires, aux patrons et à l'autorité. Plusieurs témoignages laissent penser que les banques d'emplois, où les organismes communautaires et les jeunes gens peu scolarisés peuvent puiser, font appel à du travail taylorisé où il n'y a pas ou peu à écrire ou à lire.

La logique du placement dont la finalité est l'emploi cohabite avec d'autres logiques présentées dans les prochaines sous-sections : la logique de plaisir, la logique de dévoilement et la logique de l'*empowerment*.

5.2 Logique de plaisir (*fun*)

Outre les jeunes gens qui se sont inscrits à l'école secondaire ou au centre d'éducation des adultes dans les dernières semaines du projet, les membres des groupes des projets étudiés se sont « placés » une fois ce projet terminé. Ainsi, à la fin du projet, les jeunes gens se disent satisfaits d'y avoir participé en mettant souvent l'accent sur la possibilité qu'ils ont eue de « se faire du fun », selon une expression commune à plusieurs d'entre eux. C'est l'indicateur de succès chez ceux qui sont convaincus que le projet ne change pas grand-chose dans leur orientation professionnelle ou leurs possibilités de se trouver un emploi ou de retourner aux études. Ils sont contents d'avoir saisi l'opportunité de participer à ce projet qui, pour eux, a assez peu de valeur symbolique pour l'avenir. Par contre, dans le moment présent, le *fun* est important.

« On a bien chialé mais la job quand tu travailles dans une shop, c'est ben plus compliqué que ça. C'est pas le fun. On fait pas rien là, c'est une job. Tandis qu'ici on se faisait du fun en même temps. C'était pas pareil, j'aimais assez ça, j'aimais mieux ça. Je ferai pas ça toute ma vie, ça me prend une job un moment donné plus (hésitation) haute. » (Jimmy, 17 ans, S5)

Ceux qui sont convaincus qu'ils ont maintenant de meilleures chances de se trouver un emploi grâce à ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes et sur la façon de chercher un emploi sont aussi satisfaits d'avoir appris tout en ayant du *fun*.

« C'est le fun tu sais. Tchèque, tu peux prendre des exemples sur eux autres. Ils peuvent te donner des trucs, s'ils sont capables. Et toi aussi tu les encourages. [...] C'est le fun de voir qu'il y a personne qui pense pareil, personne qui agit pareil, personne qui fait rien pareil. » (Étienne, 19 ans, S3)

Pour d'autres moins centrés sur le présent que les premiers, moins enthousiastes que les seconds, le fait d'avoir pu se payer des plaisirs personnels, plaisirs qui se prolongent parfois après le projet, est souvent le premier indicateur de satisfaction. Pour plusieurs jeunes gens des projets avec allocation, les possibilités accrues de consommation – allant des verres de contact colorés au « char » en passant par le Nintendo – font partie du plaisir qu'a procuré le projet.

Dans le projet sans allocation, le plaisir pendant les activités de groupe mais aussi dans les préparations individuelles ou en dyade est la motivation à revenir d'une semaine à l'autre, à la réunion de production et aux enregistrements.

« C'est le fun, on trouve chacun nos idées, on se complète en gang. Moi souvent les scripts, c'est moi qui les écrivais. Mais sans Roy, bien je ne pouvais pas écrire les mêmes idées exactement, lui m'aidait à en trouver. Comme un moment donné, je lui dis chez-nous, on s'habille en femmes pour le vidéo. Il m'a dit t'es fou, on fait pas ça. Fait que je l'ai convaincu, il est allé chercher une robe, il s'est habillé, on a trouvé ça drôle, on s'est dit on va le faire. Sans lui c'aurait jamais été pareil. C'est en gang qu'on se complète, puis qu'on se dit on pourrait faire ça en plus, ça se rajoute, ça se complète. » (Jim, 21 ans, DES)

Dans les premiers jours du projet, les participantes et les participants explorent les marges de manœuvre spécifiques qu'offrent l'organisme communautaire, l'équipe d'animation et le groupe. Ils font à l'occasion des

comparaisons avec d'autres situations vécues en emploi dont le référent commun est l'obtention d'un revenu hebdomadaire pour l'accomplissement de certaines tâches⁸⁰. Les comparaisons avec l'école, la seule expérience commune à toutes et à tous, incluant les animatrices et les animateurs, ont pour référent les situations de groupes dirigés par des personnes en autorité qui décident généralement des activités à faire. Ils repèrent et parfois contestent les routines des animatrices et des animateurs surtout celles où ils s'ennuient, n'ont pas de plaisir. « Ah! c'est comme à l'école » soupire l'une, « Ah! si l'école pouvait être comme ça » s'exclame l'autre, incitant les animateurs et les animatrices à se rajuster en fonction du déplaisir ou du plaisir manifesté.

Le plaisir pendant le projet devient donc l'ingrédient essentiel pour maintenir l'attention et la participation des jeunes gens. Les animatrices et l'animateur d'*Action plus*, par exemple, sont soucieux de le doser pour maintenir l'attention du groupe. Les activités plus laborieuses sont donc généralement suivies de moments plus ludiques. Ce qui paraît hors de portée et qui n'est pas pris pour acquis par personne, c'est que les jeunes gens se rendent jusqu'à la fin, même dans un projet de quatre semaines. La finalité d'apparence tautologique est ici la réussite du projet et d'y avoir eu du bon temps. Plusieurs membres des équipes d'animation insistent eux aussi sur l'importance d'avoir du plaisir pendant le projet, non seulement pour que les participantes et participants se rendent jusqu'au bout, mais pour eux-mêmes. Ces animatrices et animateurs trouvent la possibilité d'avoir à la fois du plaisir « dans le travail » et « au travail », une distinction importante dans l'analyse de Rainer Zoll sur le nouveau modèle culturel (1992), ce qui peut compenser, momentanément du moins, un salaire moindre que dans le secteur public.

⁸⁰ L'allocation pourrait tout aussi bien être associée aux bourses d'études, mais c'est une pratique que les jeunes gens ne connaissent pas. Même des animatrices et animateurs qui ont eu de telles bourses ne les associent pas aux allocations. L'allocation symbolise le salaire et le rapport à l'allocation que l'on vise à développer est celui au salaire.

Si le *fun* est associé à la vie de groupe, il n'exige pas au sein de celui-ci une cohésion et une confiance de base en chacun. Par exemple, dans les situations de formations-divertissements que donne parfois Patrick, chaque membre du groupe peut sourire, voire s'amuser tout en restant dans son monde.

Patrick introduit le mot «spécificité», il bafouille un peu en le disant et lance un exercice de diction: toutétafilotétatou... (qu'il récite en souriant). Annie (17 ans, S4) a aussi un exercice: petits pots de beurre... (qu'elle récite). Patrick demande au groupe de répéter en cœur: touté... petits pots de beurre... (plusieurs récitent). **Note: Patrick est en grande forme cette journée là. Il «sent» son groupe et ici saisit l'occasion pour les dégourdir pendant un exposé théorique qui pourrait être très ennuyeux. Il va les chercher de différentes façons. Variété. Retour à spécificité. "Qu'est-ce que ça veut dire?" Des participants : "Précis, unique, clair..." (Journal S1G2 JRP1)*

Aussi un sous-groupe peut s'amuser, comme dans les projets *DV et compagnie* ou *Cycles*, sans toujours intégrer tous les membres du groupe. Il existe toutefois une règle explicite de respect des autres qui fait en sorte qu'il est inadmissible collectivement de s'amuser aux dépens d'un ou des autres. Cette règle est appréciée par les jeunes gens qui, à l'école, ont été victimes d'intimidation et de rejet. S'ils ne sont pas aussi bouffons ou blagueurs que d'autres membres du groupe, ils ont tout de même l'opportunité de rire avec eux d'une blague, d'une gaminerie, de jeux de mots d'un pair ou d'un membre de l'équipe d'animation.

La logique de plaisir est collective et axée sur le jeu, la dérision, l'humour, les blagues, le sentiment, l'esthétisme (le beau). Les deux animateurs, aux dispositions spontanéistes affirmées, y sont à l'aise alors que plusieurs animatrices le sont moins. Chez les jeunes gens, la distinction est moins franche, puisque dans les trois groupes mixtes, des jeunes femmes partagent le leadership avec des jeunes hommes dans le domaine de la spontanéité, de la dérision et de l'humour. Annie (groupe n° 2), Nadja (groupe n° 3) et Maud (groupe n° 4) ont la répartie aussi facile que leurs confrères. Toutefois, ces jeunes femmes peuvent occuper, selon les activités, un pôle opposé plus planificateur. Maud refuse toutefois de l'occuper

systématiquement comme le groupe et les animatrices semblent le lui demander. Pour l'éviter Maud se rabat sur une division plus tayloriste des tâches pour pouvoir continuer à avoir du plaisir avec les autres. « Je suis autant employée que tout le monde » dit-elle à Suzie qui l'encourageait à rappeler aux autres les étapes de production.

La logique de plaisir n'est pas présente dans les prescriptions des programmes en employabilité analysés par l'équipe de l'Université Laval (Leclerc *et al.*, 1996), cette logique relevant de la spontanéité se programmant difficilement. Bien que tous les acteurs, participantes et participants, animatrices et animateurs, organismes communautaires, État par le biais des femmes et des hommes politiques adhèrent à un moment donné ou à un autre à la logique de plaisir, celle-ci est portée principalement par des participantes et des participants aux projets, suivis de près par des membres des équipes d'animation. Certaines activités des colloques des CJE permettent de constater que cette logique de plaisir est partagée par de nombreuses intervenantes et de nombreux intervenants terrain. Les femmes et les hommes politiques qui jouent le jeu de la logique de plaisir, en se prêtant de bonne grâce à des fantaisies ou en s'amusant de bon cœur des divertissements offerts aux congressistes, nourrissent ainsi leur popularité. La logique de plaisir fait appel à beaucoup de spontanéité et de culture orale (dictons, jeux de mots, blagues, etc.). Cette logique peut aussi soutenir une illusion de spontanéité, dans un propos construit par l'écriture si bien mémorisé qu'il peut être transmis sans notes. On trouve, dans les activités régies par une logique de plaisir, des traces d'écriture en accompagnement d'images (photographie ou dessin), des textes courts lus à haute voix et des témoignages personnels préparés pour les cartes d'anniversaire. Des jeunes gens ajoutent du texte pour donner une direction humoristique à leur collage.

Le principe de socialisation à l'écrit qui caractérise cette logique de plaisir est toutefois un principe d'évitement. En effet, si la lecture et l'écriture, généralement associées à ce qui est sérieux et « plate », semblent menacer la persévérance au projet,

on doit diminuer l'écrit à son strict minimum. Dans cette logique, les animatrices et les animateurs ainsi que les participantes et les participants écrivent très peu. Une partie de la préparation de lettres de fin du projet *Cycles* relève notamment de cette logique. L'écriture personnalisée est faite pour les autres. Il n'y a pas d'obligation d'écriture ou de lecture. Ici, la lecture et l'écriture appartiennent au monde du divertissement et sont finalisées.

L'écrit, dans la logique de plaisir, passe souvent inaperçu chez les protagonistes compte tenu de la croyance que l'écrit c'est sérieux. Cette croyance est ébranlée, momentanément du moins, lorsque dans les activités de dévoilement des talents, des jeunes gens lisent un de leur poème ou chante une de leurs chansons. Ces activités sur les talents se déroulent dans les projets *Action plus* depuis quelque temps. L'équipe d'animation demande aux participantes et participants, quelques jours à l'avance, d'apporter un objet qui représente un de leur talent. Elle annonce qu'elle participera aussi à l'activité. Les objets apportés par chaque membre de l'équipe d'animation relève du monde de l'écrit (carnet de poésie, cahier avec dessins et textes personnels, coupures de presse) et Sylvain (S3), Louis (S4), Guillaume (S5), Caro (S5), Sandra (ISPI) et Marie-Paule (DES) dévoilent leurs talents d'écriture en poésie et en chanson. Carl (S3) apporte une revue de tatouage dont il s'inspire dans sa toute petite entreprise clandestine en tatouage. Si pour Marie-Paule et Caro, il n'y a pas de réelle surprise dans le groupe et chez l'équipe d'animation puisqu'elles ont fait preuve de bonne volonté dans le travail d'écriture et de lecture et qu'elles y sont manifestement confortables, ce n'est pas le cas pour les autres. Malgré ces témoignages, l'idée que les jeunes gens peuvent avoir du plaisir à lire et à écrire est difficile à concevoir par nombre d'intervenantes et d'intervenants qui continuent à penser que les jeunes gens « n'aiment pas lire et écrire ». Pour que cette idée trouve du sens, on l'associe alors à des activités libres de la sphère privée, perçues comme difficiles à exploiter dans un projet de formation et à mettre en valeur pour obtenir un emploi. Toutefois, dans le cinquième groupe, rencontré à Chute-Eulalie, la chanson était un moyen d'expression du groupe. Dans le projet Solidarité jeunesse, certains

CJE encouragent l'utilisation de la poésie et autres formes d'expression plus proches des jeunes gens, dans le projet *Découvertes*, l'écrit de la sphère publique mettait en valeur des pratiques de la sphère privée.

5.3 Logique de dévoilement

Alors que la logique de plaisir est ancrée dans le moment présent, la logique de dévoilement puise souvent dans le passé, récent ou plus lointain, des jeunes gens et les invite à imaginer leur avenir. Dans la logique de dévoilement, la finalité est la connaissance de soi, toujours inachevée, et la possibilité de donner du sens à sa vie.

Une des approches dominantes de cette logique est de mettre les jeunes gens en contact avec des personnes différentes qui peuvent les inspirer pour leur propre vie. Il s'agit des autres membres du groupe, des animatrices et des animateurs et, dans le projet *Cycles*, de retraités ou d'entrepreneurs locaux qui travaillent avec les jeunes gens à la construction des meubles, la plantation d'arbres, etc. Toutes ces personnes doivent accepter de dévoiler une partie de leurs expériences personnelles, de leurs « trucs », de leur façon de concevoir la vie ou autres réflexions personnelles. Cette approche éducative où des acteurs incarnent des valeurs et des manières de vivre et de travailler traverse tous les projets étudiés. Les directions d'organismes communautaires la mettent en valeur à l'occasion. Dans le programme Service jeunesse Canada, on encourage les organismes promoteurs à embaucher une coordonnatrice ou un coordonnateur de projet qui puisse jouer un rôle de modèle. Les animatrices et les animateurs sont conscients qu'ils peuvent jouer ce rôle et ils sont enclins à établir des relations de proximité avec le groupe. Celles-ci prennent des formes différentes selon le projet, les événements quotidiens, les personnes, la « chimie » qui se passe ou pas. Dans le cadre de certaines activités ou dans les moments informels, les animatrices et animateurs parlent de leurs activités, de leurs propres expériences et questionnements face à la vie, de leur investissement dans le

travail ou dans une autre dimension de leur vie, de leurs lectures quelquefois. Quand il s'agit d'illustrer une notion un peu plus abstraite, comme l'authenticité, ils puisent des exemples dans leur propre vie et dans celle de leurs proches. Tout en incitant les jeunes gens à prendre la parole, ils sont ouverts à parler d'eux-mêmes quand des questions leur sont posées. Voici une situation de groupe caractérisée par la logique de dévoilement. L'animatrice a donné une structure minimale à son activité par écrit, ce qui correspond à la pratique de structuration par écrit de la performance orale. L'échange est typique de ceux observés dans les groupes, où les jeunes gens n'ont pas à utiliser l'écrit. Il est aussi représentatif du dévoilement personnel des animatrices et les animateurs en situation de groupe.

Suzie anime seule le Tulu qui porte sur les valeurs. Elle demande c'est quoi une valeur. Les participantes et participants ironisent: "village des valeurs". "Ça vient de où?" "Des parents", dit Maud. [...] "C'est quoi des valeurs?" (demande Suzie de nouveau) Pierre-Luc dit: "valeurs immobilières", Jimmy: "la valeur de mon char". Suzie leur dit: "Arrêter de niaiser". Maud répond: "être contre le racisme". Des valeurs sont nommées: famille, contre la violence, franchise, honnêteté... Suzie accroche au vol des propos de participants pour aller un peu plus loin dans l'échange. Par ailleurs, elle laisse passer des affirmations comme: les valeurs c'est des principes fondamentaux. Maud par exemple dit que les valeurs tu les choisis en vieillissant. Suzie parle de l'influence de la famille, de la société, de l'entourage. Michel dit qu'on questionne ses valeurs. Anthony parle de ses remises en question par rapport au vol. Il dit qu'il est contre le vol, mais que quand il en a besoin pour manger, il change de valeur. Suzie va dans ce sens, elle dit c'est différent là, tu es dans la survie. [...] Suzie leur demande de nommer "5 valeurs que vous avez". Maud dit: famille, contre préjugés racistes. Michel: égalité. Joël: confiance, Maud: honnêteté. Une discussion sur le mensonge commence. Anthony dit que "tout le monde ment un peu". Nuances de Suzie. Elle dit: "tu peux être congruent." Vincent parle des gens qui débarquent du trottoir quand il s'approche. Il parle très bas et je n'arrive pas à le suivre. [...]

Suzie demande s'ils ont autre chose à dire. Quelques ajouts de la part de Maud et Michel, puis Suzie dit que l'activité est finie. Michel lui demande: "et toi tes valeurs?" Elle dit: "les enfants." Quelqu'un dit qu'il va valoir lui trouver un chum (tout le monde sait qu'elle est célibataire depuis peu). Elle dit qu'elle peut s'en occuper, Robert lui demande si ça se peut qu'elle soit difficile. Elle dit: "c'est mes valeurs." Parle de famille, de respect de moi, des autres. Parle du racisme, [que les gens qui parlent des nègres elle ne supportent pas ça.] Robert dit: on peut faire des jokes des fois (il en a fait une lundi). Suzie ne reprend pas. Maud

parle d'un poème qu'elle a lu sur un dialogue entre un homme blanc et un homme dit de couleur, que l'homme blanc n'est pas blanc puisqu'il change de couleur en colère il est rouge, malade il est vert... Suzie dit que c'est bon, "l'as tu chez vous ?" "Non mais va essayer de l'écrire." Suzie continue à parler du racisme. (Extraits du journal, S3 JRAP3)

La logique de dévoilement fait un important détour par l'expérience des autres pour amener les individus à mettre des mots sur leurs propres expériences, nourrir l'espoir face à leur avenir, se réconcilier avec des éléments de leur passé. Les animatrices et les animateurs saisissent au vol une opportunité de dialogue à partir de l'expérience de chacun, la leur y compris. Parfois, ils profitent d'un intérêt commun dans le groupe pour un même sujet (ici, l'antiracisme). Ces conversations peuvent avoir des sujets aussi divers que l'école, la famille et la conduite automobile. Elles peuvent se dérouler pendant les activités du projet ou en périphérie du projet comme à l'heure du dîner, avec tout le groupe ou quelques membres du groupe, parfois même une seule personne. La logique de dévoilement fait appel à de l'introspection, ou une apparence d'introspection, et demande, au contraire des deux précédentes logiques, de s'assurer qu'il y a un climat de confiance dans le groupe. Les échanges avec les autres membres du groupe sur des sujets variés sont très appréciés dans le premier groupe, dans lequel règne un climat de confiance qui n'a pas été rencontré dans les deuxième et troisième groupes et qui ne s'est pas maintenu dans le projet *Cycles*.

Il y a dans la logique de dévoilement une intention de contribuer à l'insertion professionnelle, mais ce n'est plus la recherche et l'obtention d'un emploi qui sont visés mais le travail dans sa part relationnelle et éthique. Mais le plus souvent, on va au-delà de la vie professionnelle pour parler de la vie amoureuse, de la famille, de l'amitié ou, comme ici, de la vie en société. Cette logique est portée principalement par les animatrices et les animateurs des projets et, dans certaines occasions, par des jeunes gens plus à l'aise avec l'introspection comme Michel et Claude.

La logique de dévoilement reste individualisante, malgré l'importance du groupe. Les pairs jouent un rôle de soutien, d'écho, de comparaison rassurante et contribuent par leur respect, leur regard, par leur solidarité parfois, à mieux se connaître, se reconnaître. Elle a des parentés avec le modèle de réciprocité présent dans des programmes d'employabilité étudiés par l'équipe de l'Université Laval, modèle qui privilégie le partage d'expériences communes ainsi que dans la dimension expressive du modèle développemental (Leclerc *et al.*, 1996). Les résultats empiriques de la présente recherche incitent à ne pas confondre toutes les activités relevant du développement personnel, même si toutes puisent au devoir d'autonomie sur lequel repose les processus d'individuation contemporains (Beck, 2001; Zoll, 1992). Les pratiques de l'écrit relevant du développement personnel d'une logique de placement sont de types instrumental et normatif alors que celles de la logique de dévoilement sont de types expressif et éthique. De plus, la logique de placement réfère au respect de normes de comportements mises de l'avant par les animatrices et les animateurs en position autoritaire d'experts ou d'employeurs alors que la logique de dévoilement place les expériences des jeunes gens au centre des interactions et de l'échange entre pairs. L'équipe d'animation y joue alors un rôle de facilitation des échanges, dans un travail non directif de type rogérien dont les attitudes d'empathie, de respect, d'authenticité et d'immédiateté (Rogers, 1976) ou la personne cesse d'animer et prend la parole dans la conversation selon les règles tacites de la conversation informelle.

Dans cette logique, les animatrices et les animateurs reproduisent parfois des documents impersonnels tirés du cartable de l'équipe, de publications ou du Web comme textes déclencheurs à des témoignages, oraux ou écrits, personnalisés et contextualisés. L'écriture personnalisée des animatrices et des animateurs est *pour* les participantes et les participants et surtout *pour* eux-mêmes (ex. : journal personnel pour clarifier ses interventions, ses sentiments face au projet). S'il semble y avoir peu de lecture dans cette logique, elle a pu être plus significative en amont du projet. Par exemple, les propos de Suzie pendant les échanges sont souvent nourris des

nombreuses lectures qu'elle a faites. La lecture et l'écriture appartiennent au monde de la réflexivité et de l'éthique des relations. Elles sont finalisées.

5.4 Logique d'*empowerment*

La logique d'*empowerment*, tout comme la logique de dévoilement, est une logique discursive et communicationnelle, mais la logique d'*empowerment* vise l'action collective, voire l'action politique et repose sur plus d'écrits, avant, pendant et après l'action. Dans la logique de l'*empowerment*, les acteurs conçoivent les problèmes des jeunes adultes comme des problèmes collectifs demandant une réponse communautaire, à laquelle les jeunes adultes doivent pouvoir participer. Ainsi, la finalité de cette logique est le changement collectif au plan local et social en faveur de l'intégration sociale des jeunes gens de 16 à 35 ans. Cette logique suppose que les jeunes gens, avec leurs valeurs, leurs potentialités, leurs expériences, leurs essais et leurs erreurs, leurs compétences, leurs connaissances peuvent être des acteurs sociaux à part entière.

Le terme *empowerment* est un terme courant en éducation des adultes et en travail social en milieu communautaire. Il semble beaucoup moins familier aux acteurs issus des univers de l'orientation ou de l'éducation spécialisée. C'est l'esprit derrière ce terme qui est présent dans les projets observés, le terme lui-même étant rarement employé. Je l'utilise ici dans le sens plus courant en éducation de base non formelle (Mauch et Papen, 1997) s'inspirant souvent de la pédagogie de la conscientisation de Paolo Freire qui « fournit au sujet cette pulsion pour agir sur son contexte afin de le changer » (Barkatoolah, 1989).

La logique d'*empowerment* est apparentée au modèle à buts sociaux qu'on trouve dans les programmes en employabilité analysés par l'équipe de l'Université Laval (Leclerc *et al.*, 1996). C'est une logique qui fait appel à la réflexivité, en amont

et en aval du passage à l'action ainsi que dans l'action elle-même. Elle repose sur une [re]structuration des expériences par la conscientisation, en tenant compte des conditions environnementales et contextuelles notamment des inégalités sociales et des préjugés. Les personnes qui jouent un rôle d'animation le font de façon semi-directive, c'est-à-dire qu'elles s'assurent de bâtir avec le groupe une mémoire collective et de la rappeler, s'il y a lieu, afin de maintenir une cohérence interne. Le projet collectif y est une source d'apprentissage, de changement, de découverte de soi, des autres et du monde. Alors que la logique de placement s'appuie sur une vision linéaire du développement humain, la logique de développement intègre une vision non linéaire du développement.

La logique d'*empowerment*, telle qu'elle est mobilisée dans le milieu enquêté, est surtout individuelle, c'est-à-dire qu'on met l'accent sur le renforcement du pouvoir des individus notamment dans l'action collective. Quelques essais sont faits pour investir sa dimension plus collective, mais avec un succès mitigé, de l'avis même des acteurs, du moins s'il s'agit d'actions impliquant tous les membres du projet et la collectivité locale.

Cette quatrième logique soutient la socialisation à l'implication personnelle, « l'implication intérieure » (Argyris, 1998) dans laquelle l'individu réflexif analyse les situations et décide du comportement le mieux adapté à une situation, qu'il souhaite ou non changer. Il est encouragé à faire une analyse de situation qui tient compte de sa position personnelle du moment et du contexte. Sa décision se base sur une connaissance expérientielle de situations apparentées. Dans les situations de mises en action qui se déroulent dans des environnements de travail, comme ceux du projet *Cycles* (aménagement des pistes, plantation d'arbres, construction de tables et de bancs, etc.), la responsabilisation des jeunes gens et la mobilisation de leurs compétences personnelles sont valorisées en autant qu'ils restent dans un cadre prédéterminé, souvent taylorisé et avec des objectifs de production précis (ex. : planter 15 000 arbres en tant de jours sans pénalité). Les organismes vivent la même

difficulté d'application de l'approche d'*empowerment* rencontrée dans le monde du travail où on observe d'importants écarts entre le discours officiel de responsabilisation et son application (Argyris, 1998). Cette propension des acteurs, incluant les participantes et les participants eux-mêmes, à choisir des projets collectifs taylorisés est récurrente dans les organismes d'insertion sociale et professionnelle des personnes peu scolarisées et a été identifiée dans une recherche sur les effets positifs de la démarche *Nos compétences fortes* (Bélisle, 1998a). Les activités misant davantage sur la communication ou la création (musique, peinture, vidéo, etc.) sont plus souples et fourniraient un contexte plus favorable à la prise de responsabilités, à la participation des jeunes gens aux orientations et à la mobilisation et au renforcement de leur capacité d'agir. Voici un extrait du journal de recherche décrivant la première rencontre entre les partenaires du projet et le groupe du projet *Cycles*. Nous sommes le jeudi de la deuxième semaine du projet. Le préfet de la MRC est là, la directrice adjointe de l'école secondaire, des représentantes d'organismes jeunesse, la coordonnatrice du CJE, l'agente de DRHC, des messieurs ayant accepté d'être bénévoles, etc.

Elle (Virginie) demande au préfet s'il aimerait dire quelque chose. Il parle assez longtemps. Dit que ce sont des marginaux, que les gens peuvent avoir peur, que c'est la même chose pour les maires et mairesses. Il dit que le plus grand défi c'est après [...]. Parle de la crainte du feu [des installations] après 2 semaines. Il dit que c'est vrai qu'on peu apprendre ailleurs qu'à l'école, il insiste sur l'après, parle de cohabitation. Il regarde les P et leur dit: "Vous êtes des marginaux, mais les marginaux vivent aussi dans la société..." Il dit qu'il est content d'être de ceux qui ont pris la décision de participer au projet. Anthony demande à parler. Il dit qu'il aimerait que les gens arrêtent de regarder son habilement, qu'on arrête de le voir "comme destructeur". Il parle d'une situation où il a réparé des choses qu'il n'avait pas brisées. Mme D. (pour DRHC) dit que même pendant la construction, il va y avoir des curieux, qu'il va y avoir des questions. Le préfet parle des travailleurs de rue, dit qu'il est très content qu'il y en ait dans la MRC. Un bénévole demande si les bénévoles pourront avoir aussi le journal, de bord. Il dit que lui aussi a des choses à apprendre avec les jeunes. Il dit: faut pas se le cacher, on est porté à juger. [...] Mme École (**note : c'est ainsi que je l'ai appelée dans mon carnet, évidemment les gens l'appellent par son nom*) dit qu'"il ne faut pas avoir peur, que c'est du bon monde". Elle ajoute "ce qu'ils haïssent c'est l'école". Elle dit qu'elle aime les personnes, que ce sont les gestes posés qu'on aime pas. Parle de gens qui ont des réticences à cause de

leur aspect physique, "les capuches". Anthony dit "J'ai pensé me faire tatouer dans le front: je mords pas!" (Extraits du journal de recherche, S3 JRA P2)

Le préfet, maire de Latourelle, est présent à toutes les activités publiques du projet et il fait une visite inattendue à l'hippodrome dans le début de la construction. Il est cordial et son attitude vis-à-vis des jeunes gens leur plaît.

Il y a un attroupement près du panneau (pour la carte de la piste cyclable). Le préfet parle d'organisation municipale, de la façon dont est organisée la MRC, postes des maires et mairesses. [...] [Anthony] parle des outils, le maire sort une plume fontaine, Mont Blanc peut-être, noire et or, et il dit: "ça c'est mon outil". Cordial. L'autre homme (responsable des loisirs) discute avec Zoé et Robert. Parlent de la finition du panneau. [...] Pendant ce temps Vincent discute avec le préfet à voix basse. (Extrait ES3 JRA P3)

Quelques jours plus tard, à l'assemblée générale annuelle (AGA) de Jeunes d'ici, les jeunes gens rencontrent à nouveau plusieurs partenaires. Une murale est dessinée avec le préfet. Les photographies de l'AGA sont affichées au babillard de la salle de formation. Il y en a une très belle où Vincent est souriant avec le préfet et une autre où ce dernier fait la murale avec Maud et Joël. En entrevue, Suzie explique qu'au démarrage du projet, elles ont envoyé aux partenaires potentiels plusieurs documents et que les gens réagissaient bien au projet. Seulement deux municipalités n'ont pas voulu se joindre à l'initiative du CJE et de Jeunes d'ici. Aux inaugurations des quinze sites aménagés, sept mairesses et maires se sont libérés pour y participer. Les inaugurations dans chacune des municipalités sont des occasions contribuant à l'appartenance ou, au contraire, au maintien de la distance vis-à-vis de sa collectivité. Alors que dans dix municipalités des notables se sont mobilisés (élus, curé, club de l'âge d'or et autres), parfois même une petite réception avec jus et café est prévue pour les jeunes gens, dans cinq municipalités absolument personne ne se présente à l'inauguration, ce qui ne manque pas de désenchanter les jeunes gens. Pour les animatrices, c'est normal que cela se passe ainsi et Virginie fait remarquer qu'elle aussi organise des activités publiques au CJE où il ne vient pas grand monde. Elle note que les deux conférences de presse ont été un succès.

« Tu sais je me dis qu'ils sont chanceux, les conférences de presse il y a toujours eu du monde, toujours plus que dans toutes les autres conférences de presse qui existaient. » (Virginie, 1^{re} entrevue)

Pour aider les jeunes gens à renforcer leurs compétences et se doter de nouvelles expériences qu'ils pourront mettre en valeur dans leur recherche d'emploi, on peut aussi leur proposer de se doter d'un projet personnel. Ces projets sont introduits dans trois des groupes observés ainsi que dans les projets *Découvertes*. Ces projets personnels ne s'actualisent pas toujours et peuvent, comme dans les troisième et quatrième groupes, rester à l'état d'ébauche sur papier. Les projets personnels ou collectifs ne donnent pas toujours lieu à une prise de « distance critique » (Le Bossé, 1999), au travail de conscientisation (Freire, 1977) ou de consolidation (Bélisle, 1995). Les retours en groupe sur les actions individuelles dans le cours du projet, quand il y en a, sont souvent axés sur les tâches et les comportements, menant à un glissement d'une logique d'*empowerment* à une pratique centrée sur le développement de comportements acceptables de la logique de placement.

Le projet collectif, le projet personnel, l'explicitation et la structuration de l'expérience sont quelques-unes des activités d'écriture de la logique d'*empowerment*, une logique qui fait appel plus que les autres logiques à des activités régulières de [re]lecture et de [re]écriture, des individus et des groupes. L'écriture et la lecture permet notamment de constituer la mémoire du groupe, comme celui des partenaires du projet *Cycles* à qui on a écrit régulièrement dans les premières étapes du projet⁸¹. Cette logique fait aussi appel à des activités d'écriture collective pour organiser l'action (listes de tâches à partager, lettres d'invitation aux partenaires, etc.) et coévaluer ses effets sur les personnes et la situation à changer. Ici, aussi la lecture et l'écriture sont finalisées. Cette logique pourrait soutenir la socialisation à l'écrit

⁸¹ Il s'agit là d'un trait de culture qui dépasse largement le milieu enquêté. Les documents écrits sont particulièrement nombreux à l'étape d'introduction d'un projet en partenariat, mais ils se raréfient souvent dans les étapes ultérieures de consolidation et de maturité (Bélisle, 1994).

analytique incluant l'écrit de l'auto et de la coévaluation, mais les outils conçus dans une logique d'*empowerment* sont rarement utilisés dans cette logique. Le journal de bord est un exemple de document conçu dans une logique d'*empowerment* mais dont l'usage observé a été dominé, soit par la logique de plaisir, soit par la logique de dévoilement.

Dans la logique d'*empowerment*, les animatrices et les animateurs ainsi que les participantes et les participants écrivent *avec* les autres. Les tâches d'écriture sont menées en groupe et une personne se désigne ou est désignée, avec son consentement, à prendre les notes collectives. Certains documents peuvent être retravaillés par une personne après le travail d'idéation du groupe. La logique d'*empowerment* est parmi les quatre logiques repérées dans l'étude des projets *Action plus*, *DV et compagnie*, *Cycles* et *Découvertes*, celle qui est la plus fragile. Elle est mise de l'avant par cinq directions des six organismes participants, par des membres de l'équipe d'animation du troisième site ainsi que par des participantes et des participants, comme Anthony, Maud et Vincent, des jeunes gens qui sont particulièrement sensibles à l'injustice sociale et aux préjugés à leur égard. Cette logique n'a pas de prise dans les équipes d'animation qui postulent que les jeunes gens sont incapables d'analyser des postes et situations de travail.

5.5 Des logiques qui se chevauchent

Les quatre logiques présentées font toutes appel à des pratiques finalisées de l'écrit et elles structurent les usages de l'écrit qui sont distincts dans chacune d'elles. Ces logiques font appel à une mise en scène de soi différente de la part des animatrices et des animateurs. Ils peuvent se présenter tantôt comme la figure d'autorité de l'employeur ou de l'expert qui transmet des techniques de recherche d'emploi ou qui guide vers l'adaptation aux normes sociales, tantôt comme la figure débonnaire du copain, de l'animatrice d'un *talk-show* ou de l'amuseur public, tantôt

comme la figure d'un individu en quête de sens, tantôt comme la figure de membre d'un collectif de travail tentant d'analyser une situation commune. Selon la figure adoptée, l'interaction sera différente ainsi que le statut donné à l'écrit. Le tableau 13 propose une récapitulatif.

Tableau 13

Logiques structurantes des usages de l'écrit

	Logique de placement	Logique de plaisir	Logique de dévoilement	Logique d'empowerment
Principe directeur	Favoriser l'obtention d'un emploi	Faire vivre une réussite	Favoriser la connaissance de soi	Participer au changement social
Centre	Individu	Groupe ou sous-groupe	Individu	Individu et collectivité locale
Style d'animation	Directif	Animation-spectacle	Non directif	Semi-directif
Parenté avec typologie Leclerc et al. (1996)	Modèle développemental dans sa dimension instrumentale	Aucune	Modèle développemental dans sa dimension expressive Modèle de réciprocité	Modèle à buts sociaux
Usages de l'écrit	Instrumental, pratique	Divertissement, esthétique	Éthique, expressif	Pratique, argumentatif et politique
Écrits courants	Contrats, règlements, tests, CV, listes	Notes brèves, jeux de mots, règles de vie communes	Témoignages, journal de bord, règles de vie communes	Dossiers de presse, écrits collectifs, plans d'action, listes de choses à faire
Principes de socialisation à l'écrit	1) Respect du contrat 2) Rupture avec pratiques d'entrée en relation 3) On a pas le choix de lire et d'écrire	1) Évitement de l'écrit 2) On aime lire et écrire quand on est libre de le faire	Écrire pour réfléchir sur soi et partager une émotion	Écrire pour combattre les préjugés, mieux s'organiser, se changer et changer le monde
Personnalisation de l'écrit par les animatrices et animateurs	SUR les participantes et participants	POUR les participantes et participants	POUR soi ou pour les participantes et participants	AVEC les participantes et participants

Le « travail réel » (Daniellou *et al.*, 1983) de plusieurs animatrices et animateurs repose principalement sur les trois premières logiques. Les deux premières logiques sont des logiques dominantes dans les projets étudiés, c'est-à-dire que leurs principes directeurs peuvent servir d'arguments aux acteurs pour invalider d'autres principes directeurs. Les deux autres logiques se confondent souvent avec une ou l'autre des autres logiques et bien qu'on puisse leur associer des usages spécifiques de l'écrit, ceux observés semblent être fréquemment l'objet de glissements vers une des logiques dominantes.

Dans la situation observée, présentée plus bas, se chevauchent les quatre logiques. Cette situation montre comment, dans une même représentation (au sens goffmanien), une logique est mise en place, puis, à partir de quelle intervention, elle glisse vers une autre logique. Cette situation fait appel à plusieurs attitudes vis-à-vis de l'écrit et met en lumière l'adoption de plus d'une attitude chez un même participant en réaction à un changement de logique d'action. La situation décrite condense des éléments de la culture écrite du milieu enquêté. Comme cela a été précisé au quatrième chapitre, les reconstitutions restent très proches du matériau brut, mais elles proposent des formulations plus aisées à comprendre pour une personne n'ayant pas observé la scène. De plus, le journal comprend plusieurs interventions que je ne reprends pas ici pour ne pas trop charger la scène et mettre l'accent sur les interventions de l'équipe d'animation et de Vincent. Je n'indique pas non plus par des crochets les notes intercalées dans les descriptions qui ont été retirées. On trouvera à l'Annexe H la reproduction de pages du carnet (il y en a 42) et la reproduction de pages du journal (il y en a dix à simple interligne en tout) ayant permis cette reconstitution.

La situation se déroule la onzième semaine du projet, en juillet, un peu avant les vacances de Suzie et Virginie. Exceptionnellement le Tulu a lieu le jeudi et trois participants sont absents sans avertissement (Pat, Jimmy et Pierre-Luc), ce qui contribue à un certain malaise dans le groupe. Virginie anime l'activité, les deux autres membres, Zoé et Suzie, y participent. Elle demande aux participantes et participants de fermer leur cartable et de ne

garder qu'une feuille. Distribution de feuilles lignées par Zoé et Suzie, qui s'assoient et participent à l'activité. Virginie demande aux membres du groupe de se fermer les yeux pendant une minute et d'oublier qu'ils sont ici, qu'on ne parle pas de la job ici. Ils sont des directeurs d'entreprise connue pour sa réussite. Ils sont à une séance de briefing pour parler des employés. Elle leur demande de penser dans leur tête à une entreprise qui a réussi. Elle leur dit ensuite d'ouvrir les yeux et d'écrire sur papier le nom de leur entreprise. Après quelques questions, précisions et exemples, elle demande quelles entreprises ont été choisies puis elle demande à chacun de piger un nom d'une personne du groupe (le nom des absents a été retiré) et de l'imaginer dans leur entreprise et de parler d'une de leur force et d'une de leur difficulté d'intégration. Une animatrice dit avec insistance qu'il est important «de ne jamais nommer la personne», qu'elle ne veut «pas entendre de nom». Rappelle qu'il faut parler d'une force et d'une faiblesse. Une fois les noms pigés, Virginie leur demande de mettre sur papier la force et la faiblesse dont ils veulent parler au groupe. Silence. Virginie sort un moment. Zoé consulte les notes de Virginie concernant l'activité. De nouvelles questions de précision et blagues sur la personne qui s'appelle «Anonyme». Vincent dit qu'il ne connaît pas beaucoup la personne. Les animatrices lui disent qu'il peut le faire. Silence, tous écrivent sauf Maud qui a fini.

Une fois que tous semblent avoir fini, Virginie annonce qu'on recommence. Elle replace dans le contexte: qu'on va partager ses perceptions des forces et faiblesses, qu'on est pas là pour argumenter mais pour trouver ensemble des moyens pour faciliter l'intégration dans le travail. Elle dit que la base de la recherche d'emploi ce n'est pas de trouver un emploi, mais de le garder. Elle dit que comme conseillère en emploi elle voit bien que la grande difficulté c'est le maintien en emploi et que ce matin, l'activité concerne le maintien. Elle dit que pour les employeurs, c'est pas payant de changer d'employés. Elle demande qu'on prenne pour acquis qu'on a tous des bons employés. Virginie commence en parlant de son employé. Lorsqu'elle a terminé d'exposer son cas, Suzie demande si on en parle tout de suite. Virginie dit qu'elle pensait que tout le monde pouvait parler de son employé et qu'on discuterait après. Suzie suggère de discuter au fur à mesure, que ce sera plus facile. Virginie accepte volontiers. Le groupe fait des suggestions à faire à la personne anonyme. Zoé dit : "j'aimerais que vous notiez (les suggestions), je vais le ramasser". Virginie reformule les conseils qu'on lui a donné et les écrit sur sa feuille. Puis chacun présente la situation de l'employé qui le préoccupe, exposé suivi d'un échange dans lequel on trouve plusieurs références à la structuration du travail par l'écrit.

À son tour Vincent explique qu'il est propriétaire d'une ferme de moutons. Il parle de la personne comme d'un leader qui peut l'être dans les deux sens. Il dit que "des fois les autres (employés) ont de la misère" avec cette

personne. Virginie propose une reformulation. Michel en propose une autre en disant que c'est une personne qui a de l'influence sur les autres. Vincent précise que la personne "a perdu sa fille", qu'elle amène ses problèmes personnels au travail et qu'on ne peut pas lui dire ça de "n'importe quelle manière". Virginie suggère que la personne devrait faire la différence [entre la vie au travail et à la maison]. Qu'elle [prenne conscience] de l'influence qu'elle a sur les autres et qu'elle puisse se faire de l'auto-motivation. Anthony déclare que les problèmes de la job restent à la job, les problèmes de la maison restent à la maison. Virginie dit qu'il faudrait enregistrer ça. Vincent dit: "les paroles s'envolent, les écrits restent". Sourire de Virginie. Vincent dit: "J'ai entendu ça. Souvent, c'est vrai". L'échange se conclut sur quelques recommandations.

Michel est le dernier à parler et Virginie dit: je sais que c'est de moi qu'il s'agit, rompant la règle établie au début de l'activité. Une fois le tour de table terminée, Virginie revient sur l'importance de respecter les règles communes et un échange là-dessus se poursuit pendant un moment. Puis Virginie demande s'ils ont aimé. Suzie dit avec cœur: « C'est le fun, hein ?! » Personne ne répond. Virginie dit que maintenant on peut dire si on s'est identifié. Échange. Toutes les personnes se sont reconnues sauf Vincent et Valérie.

Puis Virginie fait un assez long exposé (sans note) en commençant pas dire que c'est important de se mettre dans la peau de l'employeur. Elle dit qu'elles trois ne sont pas des boss, mais qu'elles ont tout de même une relation d'autorité avec eux. Elle dit que: "dans votre tête vous avez l'impression qu'il n'y a pas de relation d'autorité". Elle leur dit qu'ils ne sont pas prêts à intégrer le marché du travail, qu'il y a là "des règles, des règlements". Elle parle de son impression qu'il y a dans le groupe une "bombe à retardement". Un échange particulièrement tendu s'engage entre Virginie et Maud. Puis Virginie dit "on essaie de faire ce projet au bout de nos bras", "on expérimente des choses". Elle dit qu'elle a hâte que le groupe passe à une autre étape et parle de règles à préciser et à respecter (ce qui sera fait la semaine suivante). Le ton a monté et Anthony dit d'arrêter de s'engueuler. Virginie dit que c'est important ce qui se passe et continue à mettre sur la table ses insatisfactions. Dans son exposé elle leur répète qu'il y a des forces dans le groupe. Elle prend comme exemple Vincent. Elle dit j'ai découvert la minutie chez Vincent quand il travaillait sur les bancs. Vincent dit: "c'est Jimmy qui m'a montré". Maud dit: "accepte le compliment".

Virginie leur demande d'apprendre à se dire les choses entre eux, de ne pas toujours passer par elle. Elle parle de l'importance de "se dire les affaires". Elle dit qu'elle sait que c'est elle dans l'équipe qui a le rôle de méchante. "Zoé a peur de nous décevoir", dit-elle. Virginie ajoute: on ne peut pas être

décues car il n'y a pas d'attentes mais qu'elles ont des craintes, des peurs. Puis ajoute qu'elle est certaine que leurs objectifs vont être atteints. Elle conclut en disant que ça été une belle activité, que ça a fait "beaucoup de bien". Silence. Elle passe à une autre activité en faisant le point sur les suivis individuels qui restent à faire puis annonce l'heure du repas. (Reconstitution à partir du journal EAS3JRB P2 et des documents témoins, les notes ramassées par Zoé, S3J11 D1 qui m'ont été remis à la fin du projet).

L'activité se déroule dans une préoccupation de placement, c'est-à-dire qu'il s'agit de préparer des suggestions à une ou un employé dont un employeur a identifié une difficulté au travail. Le premier temps de l'activité permet d'abord une analyse de situation qui peut être associée à la logique d'*empowerment* où on tient compte du contexte et à celle du dévoilement, car chaque personne doit dévoiler ses satisfactions et insatisfactions face à une autre personne du groupe, en le faisant sous le couvert de l'anonymat. Toutefois, la consigne de départ n'annonce pas que cet anonymat sera rompu. Au début, Virginie fait des efforts visibles pour ne pas trop orienter le contenu des discussions, mais lorsqu'il s'agit de recommander des interventions auprès de l'employé, son propos est plus normatif, faisant appel régulièrement à l'écrit.

Les notes de l'animatrice sont brèves et portent sur la structure de l'activité et les consignes de départ, préparées le matin même (pratique de structuration par écrit de la performance orale). Il y a aussi écriture au cours du premier temps de l'activité, d'abord pour analyser une situation et pour doser ce qu'on veut dire dans une préoccupation éthique et communicationnelle. Dans le deuxième temps de l'activité, une nouvelle demande d'écrit est faite par Zoé, celle-là appartenant plus à la logique de placement. À partir du premier échange sur les moyens à prendre pour résoudre la difficulté de l'employé, les trois logiques se confondent. Dans le troisième temps de l'activité alors que Virginie fait longuement état de ses insatisfactions, l'activité est dominée par la logique de placement. Le dévoilement qui permettait de parler au « je » (en tant qu'employeur fictif) en évitant de blesser les autres est rabattu sur la logique de placement quand l'animatrice interpelle directement des membres du groupe en identifiant des comportements qu'elle juge elle-même inacceptables

dans le projet. Si pendant la première partie, il y a une implication de tous et une participation au jeu de rôles, pour certaines (Suzie principalement) dans une logique de plaisir, l'exposé s'en éloigne totalement.

Cette activité est particulièrement pénible pour Vincent pour des motifs internes et externes à l'activité. Il fait des efforts tout au long de la première partie de l'activité, entre même dans le jeu de la fiction en inventant des situations de travail. À cet égard, il surprend positivement les animatrices qui ne manqueront pas de le lui dire ultérieurement. Toutefois, dès que Virginie brise la règle de l'anonymat et qu'elle entre dans les récriminations, Vincent se referme et se sent trahi. En après-midi, lors du retour sur la semaine animé par Zoé, en l'absence des deux autres membres de l'équipe, il y a un retour sur l'activité du matin. Zoé a elle-même été heurtée par les échanges de la matinée et est particulièrement fragile. À son tour de parler Vincent dit qu'il ne va pas bien depuis deux semaines et demande de prendre la pause sans revenir à son journal. La demande lui est accordée. En fin de journée, je lui propose de le conduire chez lui.

Vincent me demande si c'est à moi qu'il a dit qu'il ne savait pas pourquoi il est de mauvaise humeur. Il dit qu'en fait il sait que ça à voir avec les amis. Je dis que je comprends. Me redit qu'il a déjà été pusher et me parle d'un gars qui le relance. Il voit la voiture de Pierre-Luc et la conversation arrête là. Il fait des signes de la main, je fais des appels de phares. Jimmy arrête en bordure de la route et Vincent lui dit de tourner dans la rue. À moi il dit que c'est trop étroit et passant pour s'arrêter à l'endroit où nous étions. [...] Vincent leur dit qu'ils n'ont pas manqué grand chose. Je dis que je ne suis pas d'accord. Il me dit que des affaires de critiques anonymes il a déjà fait ça. (Extrait du journal EAS3-JR BP2)

Les souvenirs négatifs du séjour de Vincent au centre d'accueil sont ici mobilisés, ce qui s'ajoute à un sentiment d'abandon par certains de ses amis et à la crainte de représailles de trafiquants locaux. Vincent quitte le projet particulièrement anxieux. Il saisira le lendemain une occasion de partir deux semaines à la pêche dans la région de Chibougamau, tellement il est à bout de nerfs. Il en revient plus apaisé.

Lorsqu'on lui présente les règles établies pendant son absence, Vincent dit qu'il est d'accord avec toutes ces règles, sauf la dernière qui précise qu'il faut participer à toutes les activités. Il dit que « les critiques anonymes, je veux rien savoir de ça ». Il ajoute que le vendredi il n'aime pas ça. Zoé lui rappelle que ça fait partie du programme et qu'il s'en est très bien tiré la dernière fois. Il répète qu'il n'a pas aimé ça du tout.

Dans la logique de placement, il est fort possible que Vincent aurait été renvoyé ou aurait eu une sanction comme de ne pas pouvoir se joindre immédiatement au groupe. Ici, c'est la logique d'*empowerment* qui a pris le dessus, les animatrices admettant que la règle de ne pas s'accorder de vacances, même non rémunérées, étaient une règle tacite au monde du travail et qu'elles ne pouvaient pas présumer que Vincent la connaissait. La règle est devenue explicite et écrite très rapidement après cet événement.

Les quatre logiques présentées ici sont des logiques structurantes des usages de l'écrit, c'est-à-dire que l'usage de l'écrit n'est pas le même quand il est utilisé dans une logique plutôt que dans une autre. Dans l'exemple ci-haut, Virginie fait une demande d'écrit dans une double logique de dévoilement et d'*empowerment*, en permettant à chacun d'entrer dans un espace de réflexion sur ce qu'il souhaite changer dans le projet et dévoiler au groupe. Virginie n'a pas l'intention de ramasser les feuilles, bien qu'elle s'assure que toutes et tous se soient préparés par écrit. La demande de Zoé de ramasser les feuilles, pour elle, n'est plus ni dans la logique de dévoilement ni dans la logique d'*empowerment*. Les feuilles deviennent des documents organisationnels de la logique de placement dans l'espoir de pouvoir se servir de ces documents pour l'encadrement des jeunes gens. Toutefois, les notes des suggestions sont généralement brèves et ne contiennent pas les subtilités qui sont parues, dans l'échange, utiles à Zoé et qu'elle craint d'échapper. Les documents lui seront de faible utilité. Mais Vincent, fera plusieurs ratures sur sa feuille avant de la remettre ayant bien compris que l'anonymat qui autorisait certains commentaires est

rompu. Pour Vincent, « les paroles s'envolent, les écrits restent » et il est conscient que ce qu'il écrit est direct, sans nuance. Dans la situation décrite plus haut, l'usage de l'écrit par les protagonistes, pour structurer une réflexion, puis pour soutenir l'intervention psychosociale de la coordonnatrice, passe inaperçu car l'écrit n'est pas l'objet d'une intervention formelle. Un même document glisse d'un usage personnel, mnémotechnique et éthique, à un usage collectif possiblement normatif, tout comme l'activité glisse d'une logique de dévoilement à une logique de placement, glissements fréquents dans le milieu enquêté. Lorsque le glissement se fait lorsqu'une production écrite est en jeu, des jeunes gens qui associent l'écrit à l'autorité et au contrôle (ex. : police, médecin, éducateur en centre d'accueil, employeur) sont habités par la crainte ou le refus d'être soumis à un contrôle sur le contenu même de ce qu'ils ont écrit, plus que sur des questions d'orthographe. Ceux qui comme Vincent ont fait des efforts pour écrire juste dans une demande de dévoilement où le texte est pour soi, peuvent se sentir trahis quand le texte devient subitement un texte pour autrui.

On trouve un phénomène apparenté dans les témoignages d'animatrices vis-à-vis de leurs journaux de stage par lesquels elles semblent avoir été socialisées à ce glissement du dévoilement au normatif. Toutefois, les animatrices et les animateurs ont une plus grande maîtrise de l'écrit que la grande majorité des jeunes gens participant aux projets et elles disposent d'un vocabulaire préétabli dans lequel elles ont pu puiser pour écrire. Ainsi, Virginie dira, lors de la première entrevue, sous les rires scandalisés de ses collègues : « Moi je me sens un peu comme eux autres, face à l'écrit. Je me souviens, je faisais mon journal de bord, j'inventais des affaires. » Le faible investissement de Zoé dans l'animation du journal de bord pourrait s'expliquer par son sentiment mitigé face à son propre journal de bord au cégep où dévoilement et évaluation étaient imbriqués.

« Tu es qui (parlant du lecteur professeur) pour évaluer qu'est-ce que moi me fait de la peine, qu'est ce que moi m'a touché, comparé avec l'autre qui avait une

blonde puis qui l'aimait bien, puis qui est parti avec une fille. Moi, j'ai peut-être, pour toi l'événement que j'ai vécu est peut-être bénin, mais c'est aussi important. Moi, c'était l'évaluation : regarde t'es important et pas important...GRRRR....Ça m'énervait. (rire) » (Zoé, 1^{re} entrevue)

Tout comme le cégep et l'université ont exposé les animatrices et les animateurs à des expériences socialisatrices à l'écrit, le milieu communautaire expose les jeunes gens à de telles expériences, certaines qui pourraient être la répétition des expériences socialisatrices des animatrices et des animateurs.

Les sections précédentes mettent en lumière avec de nombreux détails comment les demandes des animatrices et des animateurs, dans les projets de formation, se tissent au fil des interactions et que c'est l'utilisation d'une production écrite X qui est planifiée et non l'usage qui en sera fait. Elles font état de situations diverses où une même personne adopte des attitudes contrastées vis-à-vis de l'écrit, marque une préférence pour une pratique de l'écrit, montre son inconfort vis-à-vis d'une autre, etc., appuyant la thèse de la pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du communautaire. Dans le milieu enquêté, l'usage de l'écrit est modulé notamment aux logiques d'action qui glissent régulièrement de l'une à l'autre pendant une même représentation/activité. Les dispositions des animatrices et des animateurs⁸², notamment celles vis-à-vis de l'écrit, plus que les objectifs explicites des activités, contribueraient au glissement d'une logique d'action à une autre. Ainsi, malgré l'importance de la communication verbale dans les projets, le rapport à l'écrit des animatrices et des animateurs aurait un effet non seulement dans la structuration et l'évaluation des activités, mais aussi dans le déroulement des projets. Dans la prochaine section de ce chapitre, l'attention est portée sur la socialisation à l'écrit des animatrices et des animateurs et son rôle dans la pluralité du rapport à l'écrit des acteurs. Il y est fait état de trois dimensions du travail en milieu communautaire qui

⁸² Dans le sens des dispositions développées par la socialisation (Lahire, 2002) et non de l'état d'esprit du moment.

exposent les animatrices et les animateurs à des principes de socialisation contrastés, dans leur travail en coulisses, et qui peuvent être mis en lien avec les logiques présentées plus haut.

6. SOCIALISATION À L'ÉCRIT

Dans le cas des animatrices et des animateurs avec qui il a été possible d'avoir de nombreux échanges informels et formels, puis de les observer dans différents contextes de travail, la méthodologie de la recherche a permis de recueillir des données synchroniques sur le rapport à l'écrit, c'est-à-dire des données sur des domaines différents d'usage de l'écrit dans une même période. Elle n'a pas permis de recueillir des données détaillées diachroniques sur leur biographie, leur socialisation antérieure à l'écrit et les espaces d'apprentissage de relations sociales fondées sur l'écrit au cours des années antérieures à la recherche. Toutefois, les contacts prolongés avec quelques animatrices permettent d'appuyer la thèse de la pluralité du rapport à l'écrit qui se révèle dans l'ordre synchronique, inter-domaines et intra-domaines, et d'élargir la brèche dans une vision totalisante du rapport à l'écrit des acteurs sociaux. La pluralité est entendue ici comme s'écarter des théories de l'acteur unifié par une formule génératrice de ses pratiques telle qu'elle est soutenue par Pierre Bourdieu ou de l'acteur fragmenté où il est inutile de penser à trouver un fil conducteur à ses pratiques comme Erving Goffman l'a prétendu (Lahire, 1998).

Dans le même milieu de travail, ici le milieu communautaire, les acteurs sociaux sont exposés à des principes de socialisation à l'écrit qui renforcent ceux auxquels ils ont été exposés au cours de leur fréquentation scolaire ou pendant leur formation professionnelle (ex. : lire et écrire est la base de tous les autres apprentissages). Mais aussi, des principes de socialisation à l'écrit intériorisés dans leur famille peuvent être réactivés au contact de jeunes gens venant de milieux similaires à leur milieu d'origine (ex. : si on veut faire du travail manuel, pas besoin

d'être bon en français). Les acteurs sociaux peuvent aussi être exposés à des principes nouveaux de socialisation à l'écrit (ex. : on peut apprendre à lire et à écrire tout le long de sa vie). Dans la présente section, je mets de l'avant l'idée que trois situations récurrentes, dans les quatre sites, constituent chez les animatrices et les animateurs des expériences socialisatrices à l'écrit. Il s'agit de la quête de reconnaissance sociale du milieu communautaire, de l'implantation des technologies de l'information et des communications (TIC) et de la proximité des jeunes gens peu scolarisés.

6.1 Quête de reconnaissance sociale du secteur communautaire

La reconnaissance des pratiques spécifiques du communautaire constitue un enjeu à la fois interne et externe aux organismes. Au plan interne, la mouvance des acteurs – militants, bénévoles ou salariés – des milieux communautaires est un phénomène qui traverse les époques et l'écrit peut être perçu comme un outil pour soutenir la mémoire collective et assurer la [re]connaissance, par les acteurs eux-mêmes, de pratiques collectives⁸³. Cette préoccupation de mémoire collective soutenue par l'écrit est présente sur le quatrième site et semble suffisamment ancrée pour contribuer à la socialisation des membres des équipes à une écriture narrative et argumentative destinée à plusieurs lectrices et lecteurs, souvent même un collectif. Cette écriture est différente de celle courante dans la formation scolaire, soit une écriture destinée à un lecteur, dans une situation de lecture particulière, soit l'évaluation du texte à partir de critères relevant souvent de la maîtrise de codes et de normes ainsi que de la compréhension des enseignements. Un exemple d'écriture narrative d'une animatrice, destinée à plusieurs lectrices et lecteurs, est le rapport de six pages que Vicki a rédigé sur sa participation à une table régionale de concertation

⁸³ Voir notamment les cahiers *Transmarge* de la Galerie d'idées dialyse, notamment le cahier n° 2 (automne 1986) et le bilan de la revue *Des luttes et des rires de femmes*, intitulé *Sans fleurs ni couronnes* (1982).

pour la jeunesse. Ce texte préparé à l'intention d'un groupe de jeunes gens engagés dans une réflexion sur leur rôle dans le développement local avait pour objectif de stimuler les discussions et de favoriser l'implication. La situation de lecture est ancrée dans l'action, le texte est personnalisé (écrit au « je » et signé), il est présenté sous forme de témoignage et l'auteure interpelle directement les lecteurs et les lectrices en utilisant régulièrement le Vous. Deux autres personnes participent dans deux autres CJE à une instance régionale pour la jeunesse sans faire de rapport interne écrit de leur participation ni à leurs collègues, ni aux jeunes gens qui fréquentent l'organisme. Dans plusieurs organismes, les personnes sont appelées à rédiger des comptes rendus de réunions d'équipe ou de conseil d'administration. Anne, par exemple, est la secrétaire du conseil d'administration de la corporation; Virginie, comme ses collègues doit faire de temps à autre un compte rendu de réunion. Il y a là aussi socialisation à l'écriture collective, mais celle-ci, au contraire de certains rapports, est formelle et impersonnelle.

Pour documenter par écrit leurs propres pratiques, les journaux de bord et notes de processus sont exceptionnels. Par exemple, Anne est la seule qui a un journal personnel dans lequel elle met à plat des questions et des émotions personnelles, comme celles suscitées par la rencontre avec deux jeunes hommes du premier groupe qu'elle qualifie de toxicomanes. Les équipes des projets *Action plus* et *DV et compagnie* font des retours systématiques sur les activités de la journée alors que ces retours sont exceptionnels dans le projet *Cycles* et portent principalement sur l'avancement des travaux d'aménagement et les relations avec les partenaires. Lors de ces retours, les notes prises par les animatrices concernent des changements à faire, des tâches à ne pas oublier. Il est donc assez rare que les personnes puissent se rapporter à des notes écrites pour faire l'analyse de leurs pratiques éducatives.

Quant aux notes aux dossiers des clients de CJE, ou des jeunes gens en formation dans les deux autres organismes, elles mettent l'accent sur la situation des jeunes gens et donnent peu d'informations sur l'interaction et la pratique

professionnelle. Ces notes résument des conversations en face-à-face ou au téléphone, faites en dehors des activités du groupe. Celles aux dossiers informatisés sont généralement brèves alors que celles des « dossiers-papier », comme on les appelle dans le milieu, sont plus élaborées. Le dossier informatisé propose des rubriques générales et il est facile de répondre de façon schématique alors que le dossier papier fait plus appel à du texte narratif. Les rubriques que l'on trouve demandent généralement d'exposer, s'il y a lieu, la situation/demande d'un client, de décrire l'intervention qui a été faite et de noter les ententes prises. Elles peuvent être consultées par tous les membres de l'équipe, mais elles ne peuvent être divulguées à un tiers.

Ces notes constituent des « ruptures ordinaires avec le sens pratique » (Lahire, 1998, p. 142) : garder en mémoire des éléments à se rappeler dans quelques semaines ou à transmettre à ses collègues pour soutenir l'intervention collective. L'écriture de ces notes constitue une socialisation à un nouvel usage de l'écrit chez des animatrices et des animateurs.

Anne et Béatrice les font avec bonne volonté, efforts parfois alors que les autres ne parviennent pas à les faire par manque de temps (Zoé et Suzie), rédigent le strict minimum (Patrick) ou les évitent carrément (Claudie et Benoît). Patrick, qui se perçoit comme ayant une très bonne mémoire, ne voit pas la nécessité d'écrire beaucoup. Tout comme Claudie et Benoît, il est persuadé que les jeunes gens perçoivent la relation privilégiée avec lui et non avec l'organisme. Virginie, qui compte sur ses collègues pour faire les notes évolutives, dit en faire dans les dossiers pour les clients qui ne sont pas du projet étudié. Elle est consciente de la mobilité du personnel et de l'importance de ne pas recommencer les mêmes interventions auprès des clients.

L'argument du manque de temps est utilisé par tous pour expliquer qu'on écrit peu parfois sur les interventions, ce qui constitue un trait de culture. Les intervenants dits du terrain se sentent légitimisés de mettre en priorité l'intervention directe auprès des personnes et la production. Le principe socialisateur est ici qu'on écrit quand on a du temps. Dans ce sens, malgré les attentes de polyvalence du milieu, des animatrices et des animateurs exercent souvent, ou souhaitent exercer, leur profession en dissociant le travail avec les personnes du travail d'écriture. Ce travail d'écriture, s'il est perçu par la majorité comme nécessaire pour autrui dans une perspective de contrôle et de mémoire, l'est beaucoup moins pour soi et pour l'intervention directe. Anne et Béatrice, celles qui écrivent avec bonne volonté dans les dossiers, sont les seules qui jugent ces notes nécessaires pour soutenir leurs propres interventions. L'écriture dans les dossiers les socialisent à un nouvel usage de l'écrit alors que pour les autres l'écriture dans les dossiers renforce la socialisation antérieure qui dissocie l'écrit du travail⁸⁴.

La préparation de rapports aux bailleurs de fonds constitue généralement l'incitatif à un retour écrit global sur les projets de formation, ce retour peut être fait collectivement ou par collage de textes préparés par des individus et qui ne sont pas discutés en collectif. Il n'y a pas de retour global sur le déroulement, s'il n'y a pas d'obligation de rapport ou si les données statistiques suffisent, sur les placements en emploi et les retours aux études. Chez plusieurs animatrices et animateurs la demande de participer à la rédaction de rapports de projet semble réactiver la socialisation scolaire à l'écrit évaluatif et donner lieu à un texte destiné à un lecteur unique appelé à évaluer la pertinence d'un travail.

⁸⁴ L'écriture dans les dossiers n'a pas fait l'objet d'une collecte systématique de données. Une recherche approfondie permettrait de mieux comprendre comment, par cette écriture, se construit ou non un collectif de travail.

En matière de connaissance et de reconnaissance de l'action communautaire à l'externe de chaque organisme, l'écrit est le plus souvent réservé à la fabrication du discours officiel et aux « stratégies de légitimation » (Bourgeois et Nizet, 1995) à l'intention de l'État, notamment pour un financement accru, des médias grand public, généralement les journaux locaux et régionaux, de regroupements divers et de partenaires. Le discours officiel, écrit ou oral, peut être négocié collectivement au sein de l'organisation, mais il ne l'est pas nécessairement. C'est un discours sur l'organisation porté par les instances mandatées pour parler ou écrire en son nom.

Parmi les sept animatrices et animateurs de CJE, au moins cinq personnes ne sont pas à l'aise avec la fabrication collective de ce discours officiel dont les guides leur paraissent souvent flous et arbitraires. Les demandes de réécriture de sections de demandes de subvention, de rapports ou de communiqués de presse, par des responsables de l'organisme ou par une ou un fonctionnaire, sont perçues comme excessives et peuvent susciter du cynisme chez des animatrices et des animateurs de CJE. Zoé et Claudie qui étaient reconnues au cours de leur scolarité comme « bonnes en français » mentionnent leur difficulté à réécrire leurs textes. La réécriture est ici interprétée comme le résultat d'une évaluation négative et non d'une étape dans un processus de clarification d'une pensée en construction, dans le collectif de travail ou de la direction.

Un autre discours officiel est celui destiné aux médias locaux et régionaux, généralement présents aux conférences de presse, qui publient les communiqués et, dans quelques cas, réservent leurs pages à une chronique hebdomadaire des organismes communautaires. L'occupation de l'espace médiatique par le milieu enquêté participe à leur stratégie de légitimation qui vise notamment une plus grande reconnaissance de l'action communautaire et/ou de l'action de chaque organisme par la communauté et les partenaires. Une majorité d'animatrices et d'animateurs (Anne, Béatrice, Claudie, Benoît, Zoé, Suzie, Iris et Vicki) sont à l'aise avec la rédaction des communiqués qui portent directement sur le projet ou qui s'adressent spécifiquement

aux jeunes gens du territoire. Ils disposent généralement – mais pas toujours – d’une bonne marge de manœuvre dans la préparation des communiqués et peuvent y mettre une touche personnelle. Dans les communiqués visant le recrutement, l’écriture est perçue comme plus créative, le texte est court et l’humour est souvent valorisé. Les organismes peuvent, pour ces tâches, trouver aisément des volontaires parmi les animatrices et les animateurs qui ont des dispositions scripturales et qui, par ailleurs, emploient parfois des subterfuges pour ne pas répondre aux demandes d’écrits de légitimation destinés à l’État.

Les premières fois qu’ils sont invités à participer à la rédaction de textes destinés aux bailleurs de fonds gouvernementaux, la majorité des animatrices et des animateurs semblent faire ou avoir fait preuve de bonne volonté. Ils disent se heurter à des demandes de réécriture de la direction, sans comprendre ce qui ne va pas dans le texte. Parlant de leur coordonnatrice ou de la directrice, ils disent : « Elle ne sait pas ce qu’elle veut » (Benoît et Claudie); « si elle fournissait un modèle, j’accepterais volontiers de le faire » (Anne). Ces personnes ont toutes les trois des dispositions scripturales et esthétiques qu’elles ont mobilisées avec bonheur dans leur parcours scolaire, dans leur vie personnelle et/ou dans le cadre d’un autre emploi. Elles valorisent toutes trois les possibilités créatives de l’écrit. Anne et Benoît ont des velléités littéraires, qu’ils mobilisent à l’occasion dans leur travail professionnel. Benoît, par exemple, a rédigé dans un autre groupe communautaire un document relatant son historique. Par ailleurs, chez Virginie qui, dès les présentations avec la chercheuse, annonce « j’ai pas un très bon rapport avec l’écrit » confie plus tard qu’elle a beaucoup aimé faire, avec Suzie, la demande de subvention pour le projet (incluant les demandes de réécriture qui permettent, dit-elle, d’améliorer le projet). Elle a envisagé avec enthousiasme la rédaction du rapport de projet, mais elle ne s’est finalement pas investie comme elle le souhaitait – par manque de temps soutient-elle – et a laissé une grande partie du travail à Zoé. Mais Virginie n’a pas le même enthousiasme vis-à-vis de tous les écrits préparés pour répondre aux demandes de l’État. Elle apprécie l’écriture qui soutient l’action et n’hésite pas à prendre la parole

en réunion d'équipe pour questionner l'utilisation de documents ou de sections de documents qui permettent de constituer des statistiques pour la reddition de comptes, mais qui risquent de créer des tensions dans la relation directe avec les clients ou d'alourdir sa tâche. Cette prise de parole (*voice*) est ancrée dans le mécontentement et se distingue clairement de la défection (*exit*) et de la loyauté (*loyalty*) (Hirschman, 1970).

On trouve, dans ce dernier exemple, un reflet de discussions fréquentes aux rencontres nationales des CJE concernant la reddition de comptes. Il ne s'agit pas d'obtempérer à toutes les demandes d'écriture de l'État, comme on devait le faire dans une situation d'écriture scolaire où la loyauté au professeur est généralement exigée. En tant que personnel professionnel de la relation, il est considéré légitime dans le milieu enquêté de refuser de faire des écrits qui menacent la relation avec les jeunes gens fréquentant les organismes. Ce refus peut se faire sur le mode de la défection ou de la prise de parole. Dans les organismes, il est possible d'observer des prises de parole, comme l'exemple plus haut, ou des défections d'animatrices et d'animateur mécontents, comme les stratégies d'évitement de Claudie et de Benoît.

Ce qui paraît important de comprendre ici, c'est que les demandes et les pressions de l'État sont souvent liées à l'écrit dans un milieu qui autorise généralement la prise de parole et l'argumentation à partir de considérations professionnelles (ex. : maintenir une relation de confiance et de proximité) ou citoyennes (ex. : agir ensemble en faveur d'une pleine participation sociale des jeunes adultes québécois). Le milieu enquêté en est un qui socialise à cette prise de parole, verbale et écrite, reposant sur un travail d'analyse de situations collectives. Ainsi, le rejet de l'écrit est accepté s'il est bien argumenté. Si les arguments ne convainquent pas (comme ceux des jeunes gens du projet *Cycles* à la fin du projet) ou s'il n'est plus argumenté (comme font Claudie et Benoît à la longue), les acteurs accumulent des tensions autour de l'écrit et, pour eux, il devient normal que l'écrit soit source de

tension. Un principe de socialisation à l'écrit est ici développé ou activé : l'écrit est un lieu d'exercice du pouvoir des personnes en autorité.

Mais ce principe peut passer facilement inaperçu dans un milieu, comme celui enquêté, où existe une grande tolérance face au retrait vis-à-vis de l'écrit des animatrices et, peut-être encore plus, des animateurs qui peuvent compenser leur faible investissement dans l'écrit par une implication personnelle exceptionnelle dans les relations avec les personnes. Ainsi, les animatrices et les animateurs, formés à l'intervention individuelle, en face-à-face ou en groupe, souvent embauchés pour ce type d'intervention et qui y excellent peuvent être exemptés de tâches d'écriture plus collective sans avoir à argumenter leur mécontentement vis-à-vis de la dimension collective de l'écrit. Ils peuvent opter tantôt pour la loyauté, dans une attitude de bonne volonté ou d'effort, tantôt pour la défection, dans une attitude de retrait ou de rejet, selon ce qu'il y a à gagner ou à perdre.

Quatre animatrices, Virginie, Suzie, Vicki et Iris, semblent plus confortables, avec la dimension collective et politique de l'écrit, même si globalement leur rapport à l'écrit est fort différent. Elles semblent aussi faire un plus grand usage de la stratégie de prise de parole. Cette dimension commune de leur rapport à l'écrit peut sans doute s'expliquer en partie par leurs dispositions collectives qui s'expriment dans des engagements bénévoles divers dans la collectivité. On remarque aussi que toutes sont entrées dans le monde de l'écrit dès l'enfance et que dans leur organisme respectif elles semblent avoir acquis une bonne marge de manœuvre dans la rédaction. Elles associent les jeunes gens des projets à l'élaboration du discours de légitimisation du communautaire, mais elles le font dans des logiques différentes. Virginie procède par obligation, dans une logique de placement et Suzie, qui n'a plus de temps, ne propose pas autre chose. Iris travaille dans une logique d'*empowerment* alors que Vicki, dans le cadre du projet de développement local de Vendée-Sud, hésite entre cette logique d'*empowerment* qui semble lui venir de façon plus spontanée (*écrire avec*) alors qu'un de ses collègues l'encourage à prendre une

position de retrait afin que les jeunes gens puissent prendre le projet en charge, ce qui pourrait relever d'une autre logique que celles documentées dans cette thèse.

6.2 Implantation des nouvelles technologies

La période de collecte de données (1998-2001) correspond à la période d'implantation des TIC dans le milieu enquêté et les animatrices et les animateurs sont tous en processus d'appropriation de ces technologies. Dans les programmes de formation observés en 2000, les ordinateurs et les logiciels d'information scolaire et professionnelle sont un peu plus utilisés qu'en 1998. Ils le sont dans les activités de connaissance du marché de l'emploi, mais ils ne le sont pas dans les activités de groupe relevant de la connaissance de soi. Dans chaque groupe, les jeunes gens qui disent être confortables avec le travail à l'ordinateur sont minoritaires. Dans le groupe de 1998, il n'y en a qu'un. Au moment de la collecte de données, seulement deux animatrices et un animateur avaient accès à un ordinateur à la maison et personne ne semble utiliser les ordinateurs mis à la disposition de la population dans les bibliothèques publiques, cafés Internet ou autres.

Tel qu'il est précisé plus haut, les CJE doivent informatiser les dossiers clients afin de pouvoir constituer une base de données à utiliser pour les statistiques de résultats à fournir à l'État. Des membres des équipes insistent pour que cette base de données facilitent la référence, le placement en emploi et les interventions. Chaque CJE choisit le système qui lui convient et plusieurs se mettront ensemble pour créer un système adapté, qui peut documenter rapidement les indicateurs de résultats négociés collectivement avec Emploi-Québec.

Outre l'informatisation des dossiers clients et les possibilités nouvelles de faire des statistiques sur une multitude de situations/conditions, l'implantation des TIC crée chez des conseillères et des conseillers en emploi, un sentiment de surcharge

vis-à-vis des nouveautés dans les domaines de l'information scolaire et professionnelle, de la recherche d'emploi et de l'intervention psychosociale. Les sites Web, les logiciels et autres écrits (brochures, ouvrages, etc.) dans ces domaines ne cessent de se multiplier et ils ne voient pas comment ils peuvent lire et s'appropriier tout cela. Comme la relation directe avec les jeunes gens est mise en priorité dans la culture du milieu, ils prennent rarement le temps, sur les heures de travail ou à la maison, pour s'approprier les nouveautés. Même si une ou un collègue, responsable souvent du centre de documentation, explore plus systématiquement ces nouveautés, les animatrices et les animateurs des projets pour jeunes gens peu scolarisés en prennent peu connaissance. Il pourrait y avoir là un élément particulier aux animatrices et aux animateurs des projets pour jeunes gens peu scolarisés, car des échanges informels avec leurs collègues laissent penser que des personnes qui n'ont pas la responsabilité de ce type de groupe consultent plus la documentation imprimée et celle sur le Web. Au moins quatre facteurs peuvent aider à comprendre la différence : des collègues reconnus pour faire un plus grand usage du Web pour des lectures professionnelles sont des conseillers d'orientation (membres d'un ordre professionnel et diplômés de deuxième cycle universitaire⁸⁵); la démarche éducative des jeunes gens non diplômés est généralement centrée sur des changements de comportements et non sur l'appropriation de connaissances ou l'accumulation d'informations; les intervenantes et les intervenants sont plus motivés à faire des recherches de nouvelles informations pour des gens qui ont des pratiques de lecture et d'écriture similaires aux leurs; les employeurs qui recrutent sur le Web offrent rarement des emplois non spécialisés accessibles aux jeunes gens non scolarisés.

J'ai posé l'hypothèse en cours de collecte de données que l'implantation des TIC constituait, malgré sa faible utilisation dans les projets, une expérience

⁸⁵ Il y a une croyance dans le milieu qui veut que les diplômés de deuxième cycle soient de plus grands lecteurs que ceux du premier cycle universitaire.

socialisatrice à l'écrit pour les animatrices et les animateurs rencontrés. Cette expérience paraît renforcer des dispositions déjà présentes, des dispositions planificatrices ou spontanéistes, esthétiques ou utilitaires pour ne prendre que ces exemples-là. Par exemple, Benoît qui a des dispositions spontanéistes s'initie volontiers aux jeux électroniques, avec des jeunes hommes du groupe qui en sont des passionnés, favorisant ainsi la création d'un lien privilégié sur lequel il pourra miser dans l'intervention psychosociale.

En 2000, la préparation de documents collectifs (ex. : dossier de presse) ou de feuilles pour des activités individuelles ou en sous-groupes, par des animatrices ou par des participantes et des participants, se fait régulièrement à l'ordinateur alors qu'en 1999 et 1998 le plus gros de ce travail se faisait à la main et était « tapé » par une personne considérée comme experte. Cette utilisation directe du traitement de texte permet à des animatrices (les deux animateurs n'utilisent pas l'ordinateur pour préparer des activités) de concevoir des activités à la dernière minute tout en dépersonnalisant le texte qui n'est pas signé et qui a une autre légitimité que l'écriture manuscrite. La validation par sa ou son collègue à l'animation ou par les autres membres de l'équipe se fait pendant l'activité elle-même alors qu'avant on la faisait au moment de la conception d'une banque d'activités. On assiste alors à une compression du temps de conception jusqu'alors associé au calme, à l'été et/ou à l'amont du projet de formation, avec un découpage du temps des activités éducatives relevant de la socialisation scolaire où la conception était séparée de l'exécution. On peut penser que la facilité et la rapidité de reproduction (tous les organismes ont accès à un photocopieur sur les lieux de travail) jouent aussi un rôle dans la compression du temps.

Les effets de la socialisation au temps scolaire sont présents dans tous les CJE et chez les jeunes gens qui les fréquentent, mêmes ceux qui ne sont plus aux études, notamment par un plus grand achalandage à l'automne et une baisse de fréquentation avec l'arrivée de l'été. Des projets comme *DV et compagnie*, *Cycles* et

Découvertes font rupture avec l'organisation scolaire du temps pour céder le pas à un temps productif où, par exemple, l'été est une saison propice à la production, à l'intervention et aux projets collectifs. L'utilisation de TIC contribue à cette rupture avec la socialisation au temps scolaire par de nouveaux usages de l'écrit principalement dans la conception/création des activités. Les activités de lecture et d'écriture sont de plus en plus intégrées dans le quotidien du travail du personnel de l'insertion. Toutefois, pour des animatrices les activités quotidiennes de lecture sont perçues comme ayant une moindre valeur que celles qu'elles peuvent réaliser dans la concentration propre à la formation scolaire, celles comme le dit Anne, « qui sortent de l'ordinaire ». Ici, la concentration est double : les activités d'écriture sont concentrées comme l'étaient souvent les travaux de session et les personnes peuvent avoir une concentration personnelle. Plusieurs des animatrices qui ont des dispositions planificatrices sont souvent agacées par le rythme de travail du milieu dans lequel elles ne parviennent pas à faire leur travail comme elles pensent qu'elles devraient le faire.

Si les TIC suscitent un faible intérêt pour l'autoformation (Le Meur, 1998) et le perfectionnement professionnel, elles ont, en 2000, un grand succès pour leur potentiel relationnel, qu'il s'agisse des nouvelles formes de relations que permettent le Web (ex. : sites de rencontres, clavardage) ou des liens avec les jeunes gens en formation qui peuvent être renforcés par une utilisation, par exemple, des jeux électroniques. Ce nouvel intérêt contribue à brouiller la séparation entre le privé et le public que tentent de maintenir des animateurs comme Patrick. Ce brouillage provient notamment du fait que l'adhésion aux TIC passe par des pratiques privées (ex. : courriels à la famille, jeux électroniques) et que cela se fait souvent du lieu de travail, à l'heure du dîner ou à la fin de la journée, car la majorité des animatrices et des animateurs n'ont pas d'ordinateur à la maison. Comme le travail à l'ordinateur est maintenant requis dans les tâches courantes professionnelles, les animatrices et les animateurs conçoivent mal devoir apprendre à travailler avec cet outil en dehors des heures de travail. Ce sont les aspects ludique et relationnel ainsi que l'instantanéité

qu'offrent les logiciels spécialisés, les jeux, les communications électroniques et le Web qui réconcilient les personnes qui étaient réfractaires à apprendre à utiliser l'ordinateur. Par exemple, Béatrice qui craignait que l'usage de l'ordinateur brise les relations, devient une promotrice du potentiel relationnel qu'offre le courrier électronique et du soutien à la réalisation de soi qu'offre la recherche rapide sur Internet. Elle-même vient de renouer par correspondance avec un cousin en mission de paix en Europe de l'Est, elle communique régulièrement par courriel avec sa mère et commence à fréquenter des sites de rencontres. En 2001, elle incite les jeunes gens du projet Solidarité jeunesse à faire des recherches sur Internet pour documenter par écrit leurs passions. Anne, la première dans le groupe des dix animatrices et animateurs à avoir son propre ordinateur, l'utilise pour ses fréquentations sur les sites de rencontres et transcrit les poésies qu'elle a écrites à la main depuis son adolescence en leur donnant une mise en forme attrayante. Au CJE, elle explore différentes façons de présenter des documents en les rendant attrayants visuellement.

L'utilisation des TIC contribue aussi à renforcer l'utilisation de la liste déjà largement répandue dans les pratiques du milieu enquêté. Ceci s'explique, d'une part, parce que la liste est le genre discursif privilégié sur le Web et, d'autre part, parce que la compression du temps, abordée plus haut, incite des animatrices et un animateur ayant des dispositions esthétiques et confortables avec le texte narratif à mobiliser des dispositions utilitaires et à préférer la liste dans leurs activités quotidiennes de rédaction (ex. : notes aux dossiers, conception d'activités, description d'activités).

6.3 Proximité de jeunes gens non diplômés

Déjà, dans les sections précédentes, il a été fait largement état d'interactions entre les jeunes gens participant aux quatre projets observés et les animatrices et les animateurs. Dans cette sous-section, il s'agit surtout de mettre en valeur les éléments

de socialisation à l'écrit des animatrices et des animateurs qui côtoient régulièrement des jeunes gens non diplômés.

Le rapport à l'écrit des acteurs, on l'a vu plus haut, est loin d'être homogène, fixé et stable. Il est bousculé par un contexte particulier qui demande de nouveaux apprentissages, certains faits consciemment, d'autres non, en matière de lecture et d'écriture pour répondre aux demandes mixtes de la logique étatique et des logiques du communautaire. Ainsi, les conseillères et les conseillers du communautaire doivent apprendre à écrire pour des « faibles lecteurs » et à lire des « faibles scripteurs » dans une double perspective de dévoilement et de placement. Socialisés à lire des auteurs pour qui l'écrit est un mode d'inscription dans le monde, les acteurs s'habituent peu à peu à lire des textes de scripteurs pour qui l'écrit est rarement un mode d'inscription dans le monde. L'écriture *pour* des lecteurs occasionnels et la lecture de textes de jeunes gens qui écrivent assez peu constituent aussi des usages de l'écrit différents de ceux, par exemple, de leur formation scolaire ou des communications internes ou externes de l'organisme. Ils les explorent par essais-erreurs en portant d'abord attention à la longueur des documents, au vocabulaire utilisé.

Les acteurs doivent aussi apprendre l'écriture collective en vue de participer à la structuration de l'expérience et des pratiques novatrices du milieu, à son *empowerment*; ils doivent apprendre à écrire pour plusieurs lectrices et lecteurs en vue de l'action alors que, jusqu'à maintenant, ils ont surtout écrit pour un interlocuteur en vue de l'évaluation de leurs connaissances; ils doivent s'approprier de façon critique et créatrice les technologies de l'information et des communications. De plus, les responsables des organismes ont à leur égard des attentes de lectures professionnelles ou d'analyse sociale et conjoncturelle, des lectures sans retombées immédiates, sans salaire ou note d'un professeur. Pour se faciliter la tâche, plusieurs importent dans le projet des activités faites dans d'autres contextes de formation, avec des publics souvent fort différents, dans une approche

de copier-coller. Ce nouveau contexte favorise la mobilisation d'une disposition à un certain relâchement des normes qui n'est pas nécessairement activée dans d'autres domaines de leur vie.

Ce contexte favorise l'adoption ou le renforcement de stratégies d'évitement de l'écrit et une disposition à la simplification des textes et des situations, même si la biographie des jeunes gens en formation ou les dynamiques au sein des groupes paraissent et sont reconnues parfois comme particulièrement complexes. L'utilisation répétée des listes du *curriculum vitae* comme outil de construction du discours sur soi renforce cette disposition à la simplification de ce qui ne l'est pas toujours. La simplification se trouve aussi dans de rares textes narratifs que des intervenantes et des intervenants écrivent *sur* les jeunes gens. Ces textes pourraient être le reflet de l'entraînement pendant la formation professionnelle, en éducation spécialisée notamment, à l'écriture répétée de rapports de stages où les novices portent un jugement global sur les personnes à partir de situations sociales limitées dans le temps et dans l'espace.

L'idée de faire travailler les jeunes gens sur leur propre narration n'est pas envisagée par les animatrices et les animateurs des trois premiers sites, ni celles d'écrire *avec* eux cette narration ou de leur faire valider le texte narratif qu'ils écrivent à leur sujet. La lettre de présentation du *curriculum vitae*, un autre texte narratif qu'on peut s'attendre à trouver dans le milieu, est jugée peu pertinente pour les jeunes gens peu scolarisés. Parmi les arguments présentés pour l'abandon de cette pratique, on évoque le fait que les employeurs n'ont pas le temps de lire et prennent quelques secondes à peine pour prendre connaissance d'un *curriculum vitae* (argument donné par Patrick au groupe), soit que c'est un moyen hors de portée des jeunes gens peu scolarisés. On trouve là les arguments de base des pratiques discursives dites de valorisation qui font appel à des slogans, des stéréotypes ou des formules toutes faites, à une mise en page attrayante concourant ainsi à la « distorsion communicationnelle », selon le concept de Jürgen Habermas,

caractéristique de la communication organisationnelle contemporaine (Dejours, 1998, p. 81). Malgré toute l'ouverture, voire la sollicitude, des animatrices et des animateurs à l'égard des expériences marginales des jeunes gens en formation, lorsqu'il s'agit de les mettre par écrit, ce sont les dispositions simplificatrices qui sont le plus souvent monopolisées dans l'écriture narrative, renforcées par l'attitude des jeunes gens qui n'ont visiblement pas appris à parler d'eux en dehors des catégories déjà faites dans lesquelles ils sont classés depuis, souvent, l'enfance (ex. : agressif, décrocheur, etc.).

Ainsi, la logique d'*empowerment* paraît difficile à maintenir dans la durée compte tenu de ses exigences en [re]lecture et en [re]écriture. Des animatrices et des animateurs ont tendance à se rabattre sur une écriture *sur* les jeunes gens peu scolarisés alors que les valeurs de l'*empowerment* mèneraient à la production de textes narratifs *avec* eux. Particulièrement doués pour mettre en valeur, à l'oral, les forces des jeunes gens et les féliciter de leurs succès ou de leurs efforts tout au long de la démarche, des intervenantes et des intervenants ont tendance, à l'écrit, à insister sur les manques et les besoins à combler. Ainsi, dans le milieu enquêté, la « lecture en négatif » appartiendrait surtout à la communication écrite alors que la « lecture en positif » (Charlot, 1997a)⁸⁶ serait plus présente dans les interactions avec les jeunes gens. La socialisation à ce qu'on pourrait appeler « l'écriture en négatif » est le fait non seulement de la culture scolaire (qui travaille généralement à partir des lacunes) mais aussi des médias de masse et de la publicité (qui s'intéressent aux problèmes et vont rarement dans la nuance). L'écriture en négatif sert les intérêts de groupes professionnels et d'organisations dans les stratégies de légitimation des interventions où les menaces à l'ordre social doivent être exposées pour légitimiser les budgets

⁸⁶J'emprunte ici les notions de lectures en positif et en négatif de Bernard Charlot : « Pratiquer une lecture en positif, ce n'est pas seulement, ni fondamentalement apercevoir des acquis à côté des manques, c'est lire autrement ce qui est lu comme un manque par la lecture en négatif » (Charlot, 1997, p. 33).

accordés à tel ou tel programme. Elle est utile aux organismes communautaires et à leurs regroupements respectifs ainsi qu'à l'État qui finance une grande part de leurs activités. Des mots ou expressions comme « décrochage/décrocheurs », « exclusion », « échec scolaire » et « jeunes adultes non diplômés ou peu scolarisés » correspondent à ces catégories abstraites de discours qui ne sont ni tout à fait des catégories savantes ni des catégories de sens commun, qui sont très peu utilisées dans la relation directe, mais qui sont caractéristiques du discours écrit des organisations. Dans le milieu large, on constate cette même écriture en négatif alors qu'à l'oral les intervenantes et les intervenants mettent plus l'accent sur les forces ou les stratégies de survie des jeunes gens.

Mais, des intervenantes et des intervenants, pour éviter d'avoir à utiliser ces catégories de sens et consigner une lecture en négatif de situations vécues avec les jeunes gens en formation, utilisent diverses stratégies d'évitement de l'écrit, laissant aux gestionnaires ce discours qui emprunte à des catégories reconnues pour leur nécessité dans le discours officiel, mais qui ne peut être celui de la relation avec les jeunes gens en formation. Ces stratégies d'évitement de l'écrit sont le fait de personnes ayant des dispositions hédonistes et spontanéistes plutôt individuelles que collectives comme Benoît et Claudie. Mais elles n'évitent pas globalement l'écrit notamment dans leurs pratiques privées. Elles évitent d'écrire *sur* les participantes et les participants.

7. PLURALITÉ DU RAPPORT À L'ÉCRIT

Les résultats de cette recherche montrent sous divers aspects la pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du milieu enquêté. Lorsqu'on s'intéresse à tous les domaines de la vie des personnes, dans une même période de temps incluant les pratiques de la vie privée, on constate que leur rapport à l'écrit n'est pas réductible à une attitude, à une croyance ou à une marque négative ou positive du passé familial

ou scolaire, mais que cette attitude, cette croyance, cette marque peut être activée dans certaines circonstances. La pluralité du rapport à l'écrit des acteurs demeure lorsqu'on tient compte de variations à l'intérieur d'un même domaine. Ainsi, malgré une série cohérente de pratiques et d'attitudes vis-à-vis de l'écrit dans un projet de formation, cette série est rompue dans la durée par une attitude inattendue, un discours contraire, une pratique jusqu'alors inexploitée ou totalement différente de celles observées jusqu'à ce moment.

Parmi les dix animatrices et animateurs participant à cette recherche, Iris pourrait, au contraire des autres, présenter un rapport à l'écrit plutôt caractérisé par l'unicité. Iris se démarque en effet des autres par son itinéraire personnel, les activités d'écriture qu'elle initie et son propos général sur l'écrit. Elle n'est pas imprégnée, comme les autres, de références scolaires vis-à-vis de l'écrit – de l'écriture, plus que de la lecture – qui est pour elle une passion depuis longtemps. Par exemple, elle ne craint pas de proposer des ateliers d'écriture aux jeunes gens en formation. Son itinéraire personnel et professionnel se distingue de celui des autres sur plusieurs aspects : elle est entrée dans le monde de l'écrit dès la petite enfance mais sans que ses parents exercent une profession centrée sur l'écrit (sa grand-mère maternelle toutefois était enseignante); elle appartient à un groupe d'âge différent (plus de 45 ans) et a plusieurs années d'expérience de vie et de travail sur lesquelles elle s'appuie dans la conception des activités éducatives placées sous sa responsabilité; une grande partie de sa formation est autodidacte et a été influencée par des expériences alternatives des années quatre-vingt; elle a suivi plusieurs formations structurées dont une en journalisme, n'a pas de diplôme universitaire, mais elle considère d'emblée que sa formation est équivalente; elle est la seule qui n'a pas de formation homologuée pour exercer un métier basé sur la relation d'aide; elle occupe dans l'organisme un rôle mixte de gestionnaire et d'animatrice; elle est engagée dans l'organisme même si elle ne reçoit pas toujours un salaire; elle est une membre fondatrice de l'organisme; etc. Un autre point qui peut ici être important c'est que Iris n'est pas conseillère en emploi et que son organisme, bien qu'intervenant dans le

cadre du projet *Découvertes* en insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes, n'appartient pas aux ressources externes de main-d'œuvre identifiées par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et n'a pas, du moins à l'époque des projets *Découvertes*, de lien contractuel avec ce dernier.

La pluralité du rapport à l'écrit pourrait être plus fréquente chez certains professionnels des milieux communautaires et dans certains types d'organismes. Il est possible aussi que les premières années de vie professionnelle soient particulièrement propices à la pluralité du rapport à l'écrit et que la génération qui commence sa vie professionnelle à l'époque actuelle de « crise du récit » (Laïdi, 2000) soit plus apte à développer un rapport pluriel à l'écrit que les générations précédentes. Le fait que la majorité des animatrices et des animateurs rencontrés aient opté pour le milieu communautaire à défaut d'entrer dans un autre secteur doit aussi nous rappeler de ne pas trop généraliser le phénomène.

Les organismes communautaires, loin d'être des « institutions totales » (Goffman, 1968) qui privent ou contrôlent les sorties des acteurs dans un monde extérieur, sont à l'interface de plusieurs espaces sociaux porteurs de valeurs et de pratiques contrastées en matière, notamment, de droit, de bureaucratie, de démocratie et de mémoire collective. L'organisme communautaire est perçu et vécu comme un lieu de passage par les participantes et les participants aux projets étudiés, mais aussi par des conseillères et des conseillers dont plusieurs sont actifs dans une recherche d'emploi à l'extérieur du secteur communautaire. Cette recherche des conseillères et des conseillers les entraîne à mobiliser des dispositions personnelles vis-à-vis de l'écrit, dans un rapport à l'activité différée. Ces dispositions, ils ne les mobilisent pas nécessairement dans d'autres situations comme dans la relation, individuelle ou collective, avec les jeunes gens, qui elle s'inscrit dans le quotidien et l'immédiateté.

Le fait que nombre d'acteurs du communautaire soient eux-mêmes en recherche d'emploi, tout en initiant les jeunes gens à ce processus, leur fait vivre de l'intérieur, sur un mode pratique, un processus qui fait « rupture avec le sens pratique » (Lahire, 1993c). Cette disponibilité à la mobilité professionnelle pourrait amplifier, dans le cas spécifique des acteurs qui accompagnent la préparation à la recherche d'emploi, la pluralité de leur rapport à l'écrit puisque, d'une part, ils vivent de l'intérieur la nécessité de mettre sur papier leur dossier de candidature, de passer les tests rendant éligible à la Fonction publique, de noter les rendez-vous et, d'autre part, ils vivent de l'intérieur le processus et ne voient pas la pertinence de lire pour mieux l'expliquer à des jeunes gens qui ne lisent pas eux-mêmes ou d'écrire pour planifier et documenter leurs interventions sur ce sujet. Dans leur propre recherche d'emploi, l'usage pratique de l'écrit va de soi alors que dans d'autres domaines ou d'autres activités les acteurs du communautaire sont socialisés à de nouveaux usages de l'écrit où la part du collectif est grande.

La question du temps, du moment et des temporalités (immédiateté, simultanéité, etc.) (Bergier, 1999; Boutinet, 1998b) s'avère fondamentale pour comprendre la pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant dans les organismes d'insertion. En effet, tout le travail des organismes d'insertion est articulé à la triade passé-présent-avenir. La mise à plat des expériences est décontextualisée (notamment par l'usage de verbes à l'infinitif dans les *curriculum vitae*), situées hors du temps. Ainsi, l'écrit le plus évident pour les acteurs – et souvent vécu comme un poids – est celui qui joue à la fois un rôle de mémoire et un soutien à la projection alors que celui qui s'inscrit dans le présent est plus discret mais plus apprécié positivement. La relecture est exceptionnelle, la réécriture dans le processus d'élaboration d'une pensée collective est parfois source de souffrance et les ouvrages publiés pour être mûris et relus sont rares. Les animatrices et les animateurs les consultent peu. Par ailleurs, on observe une nouvelle pratique, encouragée par le Web notamment, qui est de faire réfléchir à partir de textes moralisants très courts, dont certains peuvent avoir une certaine durée s'ils sont percutants dans l'instant de leur lecture en groupe. La

durée, paradoxalement, devient tributaire de l'instant. Les lectures faites en emploi par les animatrices et les animateurs sont dirigées vers un but précis et le plus souvent associées à une question du moment présent.

La culture du milieu inciterait à la fois les acteurs du communautaire à vivre au présent avec les jeunes gens en démarche d'insertion, mobilisant leurs dispositions spontanéistes et au leadership, tout en répondant aux exigences de base de la préparation à la recherche d'emploi et des contrôles étatiques – où les documents sont des preuves –, mobilisant leurs dispositions planificatrices ou la remise de soi. Le milieu, de par son histoire et ses structures, contribuerait à « des oscillations ou des ambivalences dispositionnelles » (Lahire, 2002, p. 37) chez les acteurs, qui se répercuteraient sur leur rapport à l'écrit.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette conclusion propose des arrimages complémentaires à des questions théoriques et à la littérature scientifique. Rappelons succinctement quelle est cette thèse : les milieux communautaires d'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes sont des espaces sociaux traversés par plusieurs logiques d'action qui favorisent la pluralité des rapports à l'écrit des acteurs. Les acteurs y trouvent une marge de manœuvre importante dont chacun fait un usage singulier, selon notamment ses dispositions personnelles et sa trajectoire familiale, scolaire, professionnelle et communautaire. Cet espace social, traversé par plusieurs logiques d'action, constitue pour les personnes qui y travaillent un terrain propice à l'activation et à l'intégration de principes différents de socialisation à l'écrit et nourrit la pluralité de leur rapport à l'écrit. Ces personnes, en très grande majorité des diplômées de l'enseignement supérieur, contribuent à créer un environnement relationnel où l'écrit est omniprésent. Toutefois, l'environnement écrit ne favorise pas nécessairement des relations structurées, directement ou indirectement, par l'écrit ou un investissement positif dans l'écrit. La seule présence de l'écrit, faut-il s'en surprendre, ne suffit pas pour favoriser la participation à la vie du groupe et de sa collectivité locale. Il faut voir dans les micro-pratiques et dans le rapport subjectif à l'écrit des uns et des autres comment, dans certaines circonstances et relations, l'écrit contribue à la participation, à l'apprentissage et à la socialisation à un usage participatif de l'écrit.

Dans un environnement où l'objet écrit est omniprésent, les relations avec les jeunes gens peu scolarisés relèvent parfois de partage de savoirs constitutifs « d'un rapport oral-pratique au monde » peu objectivé et, dans ce sens, elles peuvent être associées à des « formes sociales orales » (Lahire, 1993a, p. 13). Toutefois, il faut prendre garde de confondre toute communication orale avec les formes sociales orales. De nombreuses interventions en direct, où aucun papier-crayon est en cause, relèvent d'une construction scripturale du savoir ou de l'échange. Ce que les résultats

de cette recherche étayent, c'est que certaines « formes sociales scripturales » (*Ibid.*) peuvent être personnalisées dans un rapport au monde qui passe par l'écrit identitaire, individuel ou collectif. Dans le milieu enquêté, on constate que les pratiques de l'écrit personnalisées et celles impersonnelles cohabitent étroitement. Il y aurait là un trait de culture du milieu communautaire de l'insertion qui pourrait le distinguer d'autres milieux où les formes sociales scripturales sont dominées par un caractère impersonnel et un rapport distancié et formel au monde. Ce trait de culture contribuerait à la pluralité du rapport à l'écrit des acteurs.

L'appropriation des textes aux formes et aux contenus variés se passe souvent en dehors de la réalité textuelle, souvent « dans un espace connu, vécu, dans les cadres, les schémas de l'expérience passée et présente » (Lahire, 1993b, p. 173). Si les acteurs ne parviennent pas à faire de lien entre un texte et leur expérience personnelle ou s'ils ne veulent pas mettre à contribution leur expérience privée dans une activité perçue comme publique, le texte n'a aucun sens, aucun effet sur leur présent ou sur leur avenir. Chez les acteurs qui s'identifient peu ou pas au communautaire et à son engagement plus ou moins affirmé en faveur du changement social, l'appropriation ou la rédaction de textes guidés par cette perspective éthique collective n'a pas plus de sens, d'effet sur le présent ou l'avenir collectif. Si les acteurs n'abordent pas les textes en s'identifiant au contenu, la lecture et l'écriture deviennent des tâches obligatoires pour lesquelles ils puisent dans un répertoire d'habitudes de travail d'exécution et invitent les jeunes gens à faire la même chose. Le rapport au travail n'est pas étranger au rapport à l'écrit.

Un investissement positif, dans ce qui est perçu comme une tâche d'écriture obligatoire, peut les mener à exécuter une tâche déliée de leur propre expérience sans pour autant la lier au point de vue du texte – lorsqu'il y en a un. Ils adoptent alors ce qui leur semble le point de vue de l'autrui autoritaire, duquel ils tiennent à garder leurs distances. Ici, avoir un modèle que l'on pourra suivre devient un enjeu important, car il permet de s'en remettre à un autre. L'utilisation du modèle ne

s'inscrit toutefois pas dans une préoccupation d'intertextualité (faire des liens d'un document à l'autre, d'un auteur à l'autre), et ce, même dans l'usage davantage bureaucratique de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire lorsque la production d'un texte s'inscrit dans une opération de contrôle de la pratique à partir de règles écrites existantes. Ainsi, lorsque les acteurs ne se sentent pas personnellement interpellés par une demande relevant de pratiques collectives, ils puisent aux habitudes du copier-coller et produisent des textes mosaïques qui ne reflètent pas vraiment l'expérience quotidienne vécue et qui ne constituent pas non plus un récit structuré à partir d'un point de vue spécifique. Ils remplissent une commande et le texte dans sa matérialité devient la preuve de l'exécution de la tâche. Ils lisent et écrivent en se demandant ce qu'un autre (une personne en autorité ou à qui ils confèrent une autorité) veut qu'ils lisent ou écrivent. S'ils ont bien, dans ces cas, un usage distancié de l'écrit, il ne s'agit pas de l'usage distancié de l'esthète ou du lecteur savant, mais d'un usage où l'on se remet entre les mains d'une autorité qui n'est ni la sienne comme lecteur ni celle de l'auteur. Encore fortement imprégnés par la socialisation à l'écrit scolaire et confondant parfois tous les usages acceptables de l'écrit à ceux scolaires, les animatrices et les animateurs, en majorité filles et fils d'ouvriers, vivent parfois dans la souffrance, la transition vers de nouveaux usages de l'écrit. Par ailleurs, celles et ceux qui sont entrés dans le monde de l'écrit avant l'école introduisent, à leur insu généralement, des pratiques de l'écrit héritées de la socialisation familiale.

Les résultats de la présente recherche incitent à nuancer la thèse de la professionnalisation du secteur communautaire (Beaudoin, 1999; Favreau, 1989; Larochelle, 1998) qui, jusqu'à maintenant, a été abordée dans une perspective économique et structurelle. S'il est vrai que le milieu étudié est hautement scolarisé, les appartenances professionnelles en termes de savoir-faire ou d'outils spécifiques semblent très diluées chez les acteurs rencontrés. Tel qu'il a été précisé plus haut, les outils professionnels de l'intervention directe (écrits ou relevant d'une modélisation écrite) semblent associés le plus souvent aux outils des novices du milieu ouvrier (Lahire, 1993c). Les cartables d'activités visant la connaissance de soi, conçus avec

zèle parfois, sont peu à peu mis de côté quand on acquiert de l'expérience avec des jeunes gens vivant des situations apparentées. Les plans de formation s'éloignent peu à peu des contenus de ces cartables, sans que les animatrices et les animateurs ne s'en rendent compte. On ne retourne pas en arrière, on suit son *feeling*, on s'adapte en fonction des forces de chaque membre de l'équipe. Il n'est pas rare de rencontrer des conseillères et des conseillers qui jugent sévèrement leur formation formelle – et l'écrit qui en est le symbole – qui les aurait très mal préparés au travail qu'ils sont appelés à faire et à l'urgence des situations en milieu communautaire. Chez des acteurs, les principes de socialisation à l'écrit intégrés dans la vie familiale (ex. : le principe de respect du contrat, le principe de partage d'une émotion) prennent parfois le dessus sur des principes de socialisation à l'écrit relevant de la vie académique ou professionnelle. Dans les organismes qui valorisent la reproduction d'un univers à connotation familiale dans les projets, les acteurs puiseraient régulièrement à des pratiques de leur propre univers familial. Ce constat témoigne d'effets à long terme de l'alphabétisation, de la socialisation à l'écrit et des pratiques de l'écrit tramées dans le tissu familial.

Ainsi, l'écrit comme analyseur révèle que le milieu communautaire est traversé par trois mouvements qui font tous appel à l'écrit mais de façon fort différente : un mouvement de professionnalisation de certaines pratiques professionnelles (dans la logique de placement); la mobilisation d'attitudes et d'habitudes de la vie familiale dans un mouvement de « familialisation » ou de non-professionnalisation (dans les logiques de plaisir et de dévoilement); l'exploration de nouvelles manières d'être en relation avec les jeunes gens les moins scolarisés dans un mouvement de dé-professionnalisation (dans la logique d'*empowerment*) où ce n'est pas en tant que professionnel qu'on intervient mais en tant qu'acteur social solidaire. Cette exploration peut être associée à « l'engagement distancié » où, au contraire du militantisme qui a prévalu dans les milieux communautaires et populaires jusqu'à la fin des années soixante-dix, le soi des acteurs n'est pas sacrifié à la cause du changement social (Ion, 1997, p. 83).

Les groupes communautaires auraient renoncé « aux récits d'émancipation » (Larochelle, 1998, p. 81) qui caractérisaient le militantisme et remplacés l'aspiration pour des « lendemains meilleurs par les besoins du quotidien » (*Ibid.*). Cette prévalence du quotidien et du présent, la crise du récit, n'est pas caractéristique du secteur communautaire et serait une tendance générale (Lyotard, 1979; Laïdi, 2000). L'attitude de retrait des animatrices et des animateurs vis-à-vis des pratiques d'écriture plus collective relevant de la « narrativité de la communauté » (Larochelle, 1998, p. 38) appartiendrait à un contexte social qui dépasse les acteurs et le secteur communautaire.

La culture de l'écrit du milieu communautaire étudiée est une culture métissée où les effets d'une culture du livre et du récit semblent quasi-inexistants alors qu'elle est marquée par la culture de consommation de masse et ses moyens de communication. On ne peut toutefois rabattre la culture de l'écrit du milieu sur la culture imposée par le marché ou la consommation. Ce serait, par volonté de forcer la cohérence, invisibiliser notamment les pratiques de l'écrit, rares certes mais non moins présentes, qui s'inscrivent parfois dans le cycle du don (ex. : poésie en cadeau, lettre de fin de projet pour témoigner de ce que l'on a reçu). On ne peut non plus, à la suite de Rainer Zoll, prendre comme fil conducteur l'éthique d'un nouveau modèle culturel dont le principe de base est l'auto-référentialité des individus où le souci de soi ne passe plus comme auparavant par des obligations vis-à-vis des autres, mais est immédiat dans ce que l'auteur qualifie de « nouvel individualisme » (Zoll, 1992, p. 133). Certes, cette auto-référentialité a une présence forte dans le milieu, dans le rapport à l'écrit des acteurs et dans les pratiques de l'écrit les plus populaires. Mais ce serait forcer la cohérence de ne pas tenir compte que, dans la logique de placement et dans la logique d'*empowerment*, les pratiques relèvent toujours de « l'ancien modèle » comme le nomme Rainer Zoll (effort de centration sur l'avenir, solidarité relevant d'un projet de société, remise de soi à une autorité, etc.). Dans le milieu, les acteurs oscillent entre le désir de communication spontanée ne passant pas par l'écrit et celui de textes qui émeuvent et qui peuvent être conservés en souvenir de moments

denses, entre le désir de communication libre et celui de recréer une hiérarchie qui fournirait des modèles qu'ils peuvent simplement appliquer.

Dans cette culture métissée de l'écrit, ce n'est ni la lecture ni l'écriture qui sont abandonnées, mais certains textes qui sont délaissés au profit d'autres. L'écrit du *polis* perd du prestige en faveur de l'écrit de l'*ethnos*; la lecture et l'écriture qui nourrissent l'identité collective n'ont pas grand succès alors que l'écriture qui contribue à l'identification personnelle émeut; le récit est en crise alors que la liste devient une pratique des plus courantes; les textes littéraires, philosophiques ou savants sont délaissés, dans les années qui suivent la fin de la formation initiale au collège ou à l'université, pour des textes pratiques qui souvent donnent une réponse immédiate à une question du moment. Les supports d'écriture se diversifient, les manières de lire et d'écrire se détachent des normes, mais la lecture et l'écriture demeurent bien vivantes.

Concernant les intérêts plus spécifiques à la recherche en alphabétisme, on constate que cette culture de l'écrit soutient le maintien de certains acquis en lecture et en écriture chez les conseillères et les conseillers ainsi que chez les jeunes gens peu scolarisés. Les principes familiaux, scolaires, professionnels et autres de socialisation à l'écrit y sont mobilisés selon les événements et les rencontres. Il s'agit d'une culture de l'écrit avec de nombreuses variations dans les pratiques de l'écrit, selon les contextes et les personnes en présence, pratiques qui sont à la fois conditions et conséquences de la participation.

Toutefois, les résultats de cette recherche singulière ne sont peut-être pas transférables à tous les milieux communautaires. Même parmi les CJE, il faut se rappeler que les critères de sélection des organismes participants éliminaient plusieurs CJE qui, en 1998, n'offraient pas d'activités de formation en groupe. Ainsi, les CJE participants pourraient être assez représentatifs d'un courant sociocommunautaire

(Lima, 1999) dans le milieu large. En portant une grande attention aux activités de groupe, il est possible que les dimensions expérimentales des six organismes communautaires participants à cette recherche aient été accentuées par rapport à des dimensions plus conventionnelles qui pourraient traverser les activités en individuel pour lesquelles on dispose de techniques éprouvées en information et en orientation professionnelles notamment. Cela est possible, mais n'invaliderait pas la thèse de la pluralité du rapport à l'écrit des acteurs. De plus, la culture de l'écrit n'est sans doute pas aussi métissée dans tous les CJE, notamment ceux qui sont dominés par une logique organisationnelle socioinstitutionnelle ou socioentrepreneuriale (*Ibid.*). Dans les deux cas, il est possible que les pratiques techniques et professionnelles soient plus fréquentes. Les résultats peuvent néanmoins éclairer, du moins partiellement, des phénomènes culturels présents dans ces CJE et dans d'autres organismes communautaires où une majorité de travailleuses et de travailleurs sont des diplômés récents de l'enseignement supérieur. Ils peuvent aussi clarifier des situations collectives face à l'écrit dans des secteurs autres que communautaire mais, tout comme lui, traversé par plus d'une logique d'action et qui laissent une certaine marge de manœuvre au personnel professionnel qui est en lien avec une clientèle peu scolarisée.

Comme cette recherche ne cherche pas à cerner toutes les dimensions du rapport à l'écrit des acteurs et qu'elle met l'accent sur ses dimensions affective et relationnelle, on peut se demander si la pluralité est plus prégnante dans ces dimensions et beaucoup moins dans la dimension cognitive sur laquelle s'attarde plus souvent la recherche en éducation et en alphabétisation/alphabétisme (*literacy*) ? Par exemple, peut-on observer une variation importante dans les capacités des uns et des autres, selon le contexte et les dispositions mobilisées ? La présente recherche ne permet pas de répondre à cette question.

Au plan théorique, les résultats de cette recherche contribuent modestement à la thèse de l'acteur pluriel et font écho à des questions qui y étaient déjà soulevées.

Plusieurs d'entre elles ont été exposées plus haut. En voici une dernière. Il est d'usage de parler de « rapport à » au singulier. Mais si ce rapport est pluriel, est-ce qu'il ne serait pas justifié de parler *des* rapports à l'écrit de l'acteur ? Si l'on conçoit qu'il peut y avoir chez un même acteur *des* rapports à l'écrit, ne devient-il pas possible de parler aussi de « ses rapports au savoir », de « ses rapports au travail », de « ses rapports au monde » ? Bernard Lahire écrit que

mettre en évidence la pluralité des formules génératrices des pratiques incorporées en chaque individu est une manière de lutter contre une tendance philosophique, et plus précisément phénoménologique, qui, parlant ordinairement (au singulier) de l'« être-au-monde d'un sujet », de notre « relation » ou de notre « rapport au monde et à autrui », donne de mauvaises habitudes discursives (et mentales) aux sociologues qui en sont les dépositaires plus ou moins conscients. (Lahire, 2002, p. 403)

Une recherche théorique portant spécifiquement sur le(s) rapport(s) à l'écrit de l'acteur pourrait développer un argumentaire sur cette question. Une telle recherche pourrait passer explicitement par le rapport à l'écrit pour comprendre le rapport à soi, à autrui et au monde contemporain, tout comme d'autres travaux le font en passant par le rapport au savoir (Charlot, 1997), au temps (Elias, 1996 (1986); Laïdi, 2000) et au travail (Baethge, 1994; Lahire, 1993*b*; Paillé, 1994; Zoll, 1992)⁸⁷.

Dans le domaine des pratiques, on peut facilement imaginer de nouvelles recherches qui documenteraient le rapport à l'écrit de gens d'une profession précise en tenant compte de leur formation scolaire et des outils communs qu'ils utilisent ou non dans différents secteurs de la société (ex. : rapport à l'écrit de conseillères et de conseillers d'orientation qui œuvrent dans le secteur communautaire, en milieu scolaire, dans l'entreprise, etc.). Ceci permettrait éventuellement d'identifier des caractéristiques propres à un secteur dans les usages de l'écrit. Aussi, de nouvelles

⁸⁷ Il s'agit d'une sélection d'auteurs dont les travaux ont contribué à l'élaboration de la présente thèse.

recherches pourraient donner plus de place à la biographie des acteurs, à leurs pratiques de lecture et d'écriture en dehors du milieu du travail et au poids de la socialisation familiale dans le rapport à l'écrit au travail.

La présente recherche en sciences de l'éducation avait comme point de départ des questions relevant de la recherche en alphabétisme. En empruntant une perspective culturelle, elle a porté son attention sur quatre aspects analysés en interrelation : 1) l'environnement matériel de l'écrit; 2) les pratiques et les interactions des acteurs autour de l'écrit; 3) le rapport à l'écrit des animatrices et des animateurs de projets; 4) le rapport à l'écrit de jeunes gens participant aux projets de formation. Tous ces aspects se sont avérés nécessaires pour comprendre la culture de l'écrit d'un espace social qui offre de multiples opportunités aux jeunes gens peu scolarisés d'être en contact avec l'écrit. Pris isolément, ces aspects n'auraient pu suffire à documenter la culture de l'écrit du milieu et c'est l'analyse de la dynamique produite par leur interrelation qui permet de documenter en profondeur la culture de l'écrit. Bien que non conventionnelle dans le domaine de la recherche en alphabétisation/alphabétisme puisqu'elle n'avait pas comme but les méthodes ou les pratiques d'alphabétisation ou le rapport à l'écrit des acteurs de l'alphabétisation ou des personnes dites analphabètes, la présente recherche permet de mieux comprendre ce que peut recouvrir l'expression « culture de l'écrit » dont on a fait la promotion dans les travaux de la Cinquième Conférence internationale en éducation des adultes.

Finalement, dans le contexte actuel d'exploration de moyens divers pour aider les jeunes adultes québécois à compléter leur formation de base, la connaissance de la culture de l'écrit d'organismes communautaires dédiés à la jeunesse et appelés à jouer un rôle de partenaires dans des actions novatrices pourra, peut-être, éviter des écueils qui prennent source dans le choc de cultures différentes de l'écrit.

Durham-Sud, le 16 mars 2003

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albert, J.-P. (1993). Être soi : écritures ordinaires de l'identité. In M. Chaudron et F. de Singly (dir.), *Identité, lecture et écriture* (p. 45-58). Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy (1^{re} éd. 1961).
- Argyris, C. (1998). L'empowerment, ou les habits neufs de l'empereur. *L'expansion Management Review*, 90, 25-30.
- Assogba, Y. (2000). *Insertion des jeunes, organisation communautaire et société*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Audet, L., Daneau, S., Desmarais, D., Lefebvre, F. et Trottier, É. (sous presse). *L'appropriation de la lecture et de l'écriture : comprendre le processus et accompagner sa redynamisation. Une recherche-action-formation en alphabétisation populaire* (rapport de recherche). Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil.
- Auriol, D. et Jarry, R. (1996). Une pratique formative centrée sur la resocialisation, la question du sujet et de la formation. *Actualité de la formation permanente*, 145, 36-56.
- Baethge, M. (1994). Le rapport au travail des jeunes. In G. Mauger, R. Bendit et C. von Wolffersdorff (dir.), *Jeunesses et sociétés* (p. 151-166). Paris : Armand Colin.
- Ballofet, P. (1998). La place du débat dans la démarche de recherche qualitative : le cas du champ de l'étude des comportements consommation en marketing. *Recherches qualitatives*, 18, 171-186.
- Barel, Y. (1988). Du bon usage du paradoxe dans la poésie et la pratique sociale. *Pratiques de formation/analyses*, 16, 13-26.
- Barkatoolah, A. (1989). L'apprentissage expérientiel : une approche transversale. *Éducation permanente*, 100-101, 47-55.
- Barré-de Miniac, C. (2000). Les jeunes et l'écriture : quelle perception des exigences scolaires ? Quelles attentes ? *Contradictions*, 90-91, 29-41.
- Bastias, M. et Saavedra Diaz, R. (1997). "We got together... and?" A project for couples. In W. Mauch et U. Papen (dir.), *Making a difference : Innovations in adult education* (p. 136-156). Frankfurt am Main : UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development et Peter Lang.

- Baudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil.
- Beaud, S. et Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques.* Paris : La Découverte.
- Beaudoin, L. (1999). *Les pratiques d'insertion au Québec. Le processus d'institutionnalisation vu à partir d'une monographie du Carrefour jeunesse-emploi de l'Outaouais.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull, Hull, Québec. Fichier informatique accessible par Internet. <http://www.irec.net/publications/263.pdf>.
- Beck, U. (2001). *La société du risque* (Trad. L. Bernadi). Paris : Aubier.
- Bélanger, P. (2000a). Les nouvelles visions de l'alphabétisation. *Contradictions*, 90-91, 11-25.
- Bélanger, P. (2000b). Le nouveau contexte des politiques d'éducation et de formation des adultes. In J.-P. Hauteceur (dir.), *Politiques d'éducation et de formation des adultes* (p. 19-34). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bélisle, R. (1994). *Document de réflexion sur l'approche partenariale avec les ONG* (rapport de recherche à diffusion interne). Montréal : Direction des politiques et programmes de relations culturelles du Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Bélisle, R. (dir.). (1995). *Nos compétences fortes.* Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bélisle, R. (1996). Les savoirs des uns et des autres. *Bulletin de l'Institut canadien d'éducation des adultes*, 17(4), 2-3.
- Bélisle, R. (1997a). Question de Compétences. The Competence issue : A tool for women. Working together on links between past and future. In W. Mauch et U. Papen (dir.), *Making a difference : Innovations in adult education* (p. 62-81). Frankfurt am Main : UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development et Peter Lang.
- Bélisle, R. (1997b). *Des services publics pour toute la population.* Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bélisle, R. (1997c). Apprendre à lire et à écrire tout au long de sa vie. *Le Monde alphabétique*, 9, 72-77.
- Bélisle, R. (1998a). *Apprendre à tisser des liens. Rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers « Nos compétences fortes » (NCF)* (rapport de recherche). Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.

- Bélisle, R. (1998b). *Reconnaissance de qualités personnelles en milieu de travail. Cahier d'accompagnement de la démarche « Nos compétences fortes »*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bélisle, R. (1999). *Comité avisé : guide de travail* (document de travail). Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bélisle, R. (2001a). *Des rapports pluriels à l'écrit. Rapport de recherche aux partenaires sur la culture de l'écrit d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle qui proposent des projets de formation à des jeunes adultes non diplômés* (rapport de recherche). Sherbrooke : Collectif de recherche sur les occupations, Université de Sherbrooke. Fichier informatique accessible par Internet. <http://callisto.si.usherb.ca:8080/cro>.
- Bélisle, R. (2001b). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, 55-71. Fichier informatique accessible par Internet. www.recherche-qualitative.qc.ca.
- Bergier, B. (1999). Les temporalités plurielles. *Vie Sociale*, 5, 57-61.
- Berthier, P. (1999). *Le second apprentissage de la lecture*. Paris : Anthropos.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Bessette, S. (2000). *Élaboration d'une méthode d'analyse de pratique* (rapport de recherche). Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Biarnès, J. et Azoulay, A. (1998). Pour co-construire une démarche d'insertion centrée sur le sujet : « le bilan de compétences intégré à l'acte formatif ». In B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (p. 262-280). Paris : Presses universitaires de France.
- Bornemann, D. et Chigé, E. (1995). *Fiche de lecture*. École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques. Fichier accessible par Internet. <http://enssibhp.enssib.fr:8080/Enssib/resdoc/FICHELEC/CHIGE.HTM>.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. et Chartier, R. (1993). La lecture : une pratique culturelle. In R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture* (p. 267-294). Paris : Payot.
- Bourdon, S. et Bergeron, N. (1997). *Expérimentations en intégration en emploi conduites par les corporations SEMO* (Rapport final présenté à l'Association des Services externes de main-d'œuvre) (rapport de recherche). Sherbrooke : Centre de recherche sur l'éducation et le travail de l'Université de Sherbrooke.

- Bourdon, S., Deschenaux, F. et Coallier, J.-C. (2000). *Le travail et les conditions de travail dans les organismes communautaires – Faits saillants de l'enquête 2000*. Sherbrooke : Collectif de recherche sur les occupations, Université de Sherbrooke. Fichier informatique accessible par Internet. <http://callisto.si.usherb.ca:8080/cro>.
- Bourgeois, É. et Nizet, J. (1995). *Pression et légitimation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (1998a). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (1998b). Pertinence et impertinence du projet en orientation. *Cahiers Binet Simon*, 3/4, 11-22.
- Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet* (5^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1990).
- Boutinet, J.-P. (2001). Maturité(s) et immaturité(s) adultes : du singulier générique au pluriel spécifique. *Carriérologie*, 8(1 et 2). Fichier informatique accessible par Internet. http://www.carrierologie.uqam.ca/volume8/04_boutinet/boutinet.html.
- Bruneteaux, P. et Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, 30, 157-180.
- Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation : précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In J. Donzelot (dir.), *Face à l'exclusion : le modèle français*. Paris : Éditions Esprit.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Cauchy, C. (2002, 29 décembre 2002). Étudier ou travailler? Avec la retraite des baby-boomers, la main-d'œuvre se raréfie et les jeunes s'interrogent. *Le Devoir*, p. A1 et A8.
- Chabot, M. (2002). *L'éducation des adultes au Québec (1930-1980). Témoignages*. Montréal : Éditions Saint-Martin et Institut canadien d'éducation des adultes.
- Chapelle, G. (1999). Peut-on penser sans émotions ? In J.-F. Dortier (dir.), *Le cerveau et la pensée* (p. 343-349). Paris : Éditions Sciences humaines.
- Charlot, B. (1995). Les sciences de l'éducation : essai d'épistémologie. In B. Charlot (dir.), *Les sciences de l'éducation* (p. 19-43). Paris : ESF Éditeur.
- Charlot, B. (1997a). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1997b). Vers une mutation de la forme et du système éducatifs ? In F. Cardi et A. Chambon (dir.), *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local* (p. 207-231). Paris : L'Harmattan.

- Charlot, B. et Glasman, D. (1998). Introduction, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (p. 11-26). Paris : Presses universitaires de France.
- Chaudron, M. et de Singly, F. (dir.). (1993). *Identité, lecture et écriture*. Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information.
- COFFRE, ICÉA et Relais-femmes. (1989). *Question de compétences, un outil au service des femmes. Cahier de formation*. Montréal : COFFRE, ICÉA, Relais-femmes.
- Commission canadienne pour l'UNESCO. (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies. Trousse d'animation concernant le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle* (Conc. R. Bélisle). Ottawa : Commission canadienne pour l'UNESCO. Fichier informatique accessible par Internet. <http://www.unesco.ca/french/Education/main.htm>.
- Commission canadienne pour l'UNESCO. (1999). *Renouveler notre vision de l'éducation des adultes. Trousse d'animation sur la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997)* (Conc. R. Bélisle et D. Laberge). Ottawa : Commission canadienne pour l'UNESCO. Fichier informatique accessible par Internet. <http://www.unesco.ca/french/Education/main.htm>.
- Commission d'étude sur la formation des adultes. (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Québec : CSE.
- Coulon, A. (1996). Interactionnisme symbolique. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 107-108). Paris : Armand Colin.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dagenais, L. F. (1996). La jeunesse, une construction du discours canadien de 1965 à 1989. *Sociologie et sociétés*, XXVIII(1), 89-105.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Daniellou, F., Laville, A. et Teiger, C. (1983). Fiction et réalité du travail ouvrier. *Les Cahiers français (La documentation française)*, 209, 39-45.
- De Heusch, L. (1996). Maintenir l'anthropologie. *Le Débat*, 98, 129-146.
- De Queiroz, J.-M. (1996). Exclusion, identité et désaffectation. In S. Paugam (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs* (p. 295-310). Paris : La Découverte.

- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente* (116), 47-70.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.
- Delors, J. (dir.). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Deniger, M.-A. (1996). Crise de la jeunesse et transformations des politiques sociales en contexte de mutation structurale. *Sociologie et sociétés*, XXVIII(1), 73-88.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 500-515). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question* (Coll. L. Audet, S. Daneau, M. Dupont et F. Lefebvre). Montréal : Éditions Quebecor.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Développement des ressources humaines Canada. (1997). *Littératie et société du savoir. Faits saillants du deuxième rapport de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.
- Dominicé, P. (1996). Apprendre à se former. In É. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation : regards pluriels* (p. 95-105). Paris/Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches qualitatives*, 22, 34-53. Fichier informatique accessible par Internet. www.recherche-qualitative.qc.ca.
- Dortier, J.-F. (1998). *Les sciences humaines : panorama des connaissances*. Auxerre : Éditions Sciences humaines.
- Drouin, P. et Robichaud, L. (1992). *J'ai retrouvé mes lunettes*. Montréal : Ville de Montréal.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33, 505-529.
- Dubet, F. (1996). Des jeunesses et des sociologies. Le cas français. *Sociologie et sociétés*, XXVIII(1), 23-35.
- Dubet, F. (2001). Entrée dans la vie et socialisation en France. In L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi. Dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 27-41). La Tour d'Aigues (France) : Éditions de l'Aube.
- Ebrahimi, M. (1998). *Le mot du président*. Communication présentée au colloque Éducation et démocratie : entre individu et société, 3-4 septembre 1998, Fondation québécoise pour l'alphabétisation, Montréal.

- Elias, N. (1996). *Du temps*. Paris : Fayard (1^{re} éd. 1986).
- Emy, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Escot, C. (1999). *La culture scientifique et technologique dans l'éducation non formelle*. Paris : Éditions UNESCO.
- Faure, E. (dir.). (1972). *Apprendre à être*. Paris : Fayard et UNESCO.
- Favreau, L. (1989). *Mouvement populaire et intervention communautaire*. Montréal : Centre d'éducation populaire et Éditions du Fleuve.
- Favreau, L. et Lévesque, B. (1996). *Développement économique communautaire, économie sociale et intervention*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Fraisse, G. (1998). *Les femmes et leur histoire*. Paris : Gallimard.
- Fraser, D. (1999). *QSR NUD*IST Vivo*. Melbourne (Australie) : Qualitative Solutions and Research Pty Ltd.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Petite collection Maspero.
- Gagnon, K. (1995, 28 avril 1995). Québec crée des guichets uniques d'information sur l'emploi pour les jeunes. *La Presse*, p. B4.
- Galland, O. (1994). Adolescence et post-adolescence : la prolongation de la jeunesse. In G. Mauger, R. Bendit et C. von Wolffersdorff (dir.), *Jeunesses et sociétés* (p. 71-77). Paris : Armand Colin.
- Galland, O. (1996). L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et sociétés*, XXVIII(1), 37-46.
- Gauthier, M. (1997). Ni aux études, ni en emploi. In M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* (p. 211-226). Sainte-Foy : Éditions de l'IQRC.
- Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 301-328). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1982).
- Giraud, C. (1999). La forme orale dans les pratiques de coordination de l'action. *Cahiers internationaux de sociologie*, CVI, 57-93.
- Godbout, J. T. (1992). *L'esprit du don* (Coll. A. Caillé). Paris : La Découverte.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Éditions de minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi* (Trad. A. Accardo). Paris : Éditions de minuit.

- Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* (Trad. J. Bazin et A. Bensa). Paris : Éditions de minuit.
- Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
- Gouvernement du Québec. (2001). *L'action communautaire : une contribution essentielle à la citoyenneté et au développement social du Québec*. Québec : Secrétariat à l'action communautaire autonome (SACA).
- Gouvernement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Groulx, L.-H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. In J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 1-50). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Groupe Missile. (1996). Les limites du travail social et de la formation professionnelle dans leur fonction d'insertion. *Actualité de la formation permanente* (142), 9-16.
- Gwyn Paquette, C. M. (2002). *Construction de compétence dans l'approche coopérative par des enseignants en formation initiale à travers des conversations de supervision*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Heshusius, L. (1994). Freeing ourselves from objectivity : Managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness ? *Educational Researcher*, 23(3), 15-22.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice and loyalty. Responses to decline in firms, organizations and states*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes* (Trad. C. De Backer et V. Lamongie). Bruxelles : De Boeck Université.
- Hurtubise, R., Vatz-Laaroussi, M., Bourdon, S., Guérette, D. et Rachédi, L. (2001). *Rendre lisible, l'invisible. Pratiques de lecture des faibles lecteurs. Bulletin synthèse mai 2002*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Fichier informatique accessible par Internet. <http://callisto.si.usherb.ca:8080/cro>.
- Institut canadien d'éducation des adultes. (1994). *Aperçu des tendances de la recherche en éducation des adultes au Canada*. (Coll. Canadian Association for Adult Education) (rapport de recherche). Ottawa/Hambourg : Commission canadienne pour l'UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Ion, J. (1997). *La fin des militants ?* Paris : Éditions de l'atelier.
- Jorno, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.

- Kohn, R. C. et Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation*. Paris : Nathan.
- Krahn, H. et Lowe, G. S. (1998). *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*. (N° 89-552-MPF au catalogue de Statistique Canada, n° 4). Ottawa : Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(1), 105-121.
- Krüger, H. (1994a). L'orientation vers la vie active des jeunes femmes : un phénomène des années 1980 ? In G. Mauger, R. Bendit et C. von Wolffersdorff (dir.), *Jeunesses et sociétés* (p. 197-211). Paris : Armand Colin.
- Krüger, H. (1994b). La prolongation de la durée de la jeunesse : un phénomène différencié selon les sexes. In G. Mauger, R. Bendit et C. von Wolffersdorff (dir.), *Jeunesses et sociétés* (p. 78-94). Paris : Armand Colin.
- Kruks, S. (1993). Genre et subjectivité : Simone de Beauvoir et le féminisme contemporain. *Nouvelles questions féministes*, 14(1), 3-28.
- Kurtzman, L. (1999). *Les enjeux éthiques de la recherche-action féministe : une étude de cas*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Laberge, D. (1995). Une vision du milieu communautaire. *Options CEQ*, 12, 27-33.
- Laflamme, C. (1996). Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXII(1), 47-72.
- Lahire, B. (1992a). Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. In J.-M. Besse, M.-M. Gaulmyn, D. Ginot et B. Lahire (dir.), *L'«illettrisme» en question* (p. 59-75). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1992b). Formes sociales et structures objectives : une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme. *L'homme et la société*, XXVI(103), 103-118.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1993b). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1993c). Pratiques d'écritures et sens pratique. In M. Chaudron et F. de Singly (dir.), *Identité, lecture et écriture* (p. 115-130). Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information.

- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'«illettrisme»*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- Laïdi, Z. (2000). *Le sacre du présent*. Paris : Flammarion.
- Landry, L. (1995). Miser sur l'orientation : donner un sens au projet éducatif. *L'Orientation*, 8(3), 19-21.
- Laperrière, A. (1997). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 241-262). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1982).
- Larochelle, G. (1998). *La communauté comme figure de l'État. Introduction à l'analyse d'une conjoncture*. Chicoutimi : Éditions JCL.
- Laville, J.-L. (1997a). Association et société. In J.-L. Laville et R. Sainsaulieu (dir.), *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social* (p. 271-304). Paris : Desclée de Brouwer.
- Laville, J.-L. (1997b). L'association : un champ pour la sociologie économique. *Cahiers internationaux de sociologie*, CIII, 335-349.
- Laville, J.-L. (1997c). L'association : une liberté propre à la démocratie. In J.-L. Laville et R. Sainsaulieu (dir.), *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social* (p. 35-73). Paris : Desclée de Brouwer.
- Laville, J.-L. et Sainsaulieu, R. (1997). Les fonctionnements associatifs. In J.-L. Laville et R. Sainsaulieu (dir.), *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social* (p. 271-304). Paris : Desclée de Brouwer.
- Le Bossé, Y. (1999). *Intégration socioprofessionnelle des jeunes adultes et pouvoir d'agir : devenir des compagnons de projets*. Communication présentée au XXVII congrès annuel de la SCEÉ (Société Canadienne d'étude de l'éducation). Sherbrooke, Juin.
- Le Compte, M. D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2^e éd.). Londres : Academic Press Inc.
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*. Lyon/Sainte-Foy : Chronique sociale et Les Presses de l'Université Laval.

- Leclerc, C., Comeau, Y. et Maranda, M.-F. (1996). Espoirs et impasse des pratiques de groupe d'insertion d'emploi. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 107-132.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Maranda, M.-F. et Comeau, Y. (1997). L'intervention dans les groupes de développement de l'employabilité : entre ce qu'on en dit et ce qui s'y fait. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 93-112.
- Leclercq, V. (1995). Formation de base des adultes et didactique de l'écrit. *Perspectives documentaires en éducation*, 36, 53-78.
- Lehoux, P., Sicotte, C. et Denis, J.-L. (1998). Les technologies qui recombinent les savoirs et les pratiques professionnelles. In G. Legault (dir.), *L'intervention : analyses et enjeux méthodologiques* (p. 9-46). Sherbrooke : Productions GGC.
- Lenoir, Y. (coord.). (1999). *Guide de rédaction et de présentation des essais, des mémoires et des thèses* (2^e éd.). Sherbrooke : Vice-décanat aux études avancées et à la recherche, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (1^{re} éd. 1996).
- Lima, L. (1999). *Logiques d'action dans les Carrefours jeunesse-emploi de Montréal : essai pour l'élaboration d'une grille d'analyse* (cahier du CRISES, collection Études de cas d'entreprises d'économie sociale). Montréal : CRISES.
- Loiselle, J., Charest, D., Lalande, D. et Garon, R. (2002). *La participation du Québec à l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*. Communication présentée au Forum Alpha 2002, 10 au 12 avril 2002, Québec, Québec.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de minuit.
- Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture* (Trad. C. Le Boeuf). Paris : Actes Sud.
- Marcus, G. E. (1998). *Ethnography thought thick and thin*. Princetown (NJ) : Princetown University Press.
- Maroy, C. (1997). Les sources organisationnelles des différences pédagogiques en formation d'adultes. *Les sciences de l'éducation*, 30(1), 5-21.
- Martini, F. (1997). Les formateurs face au public en difficulté d'insertion. Identité professionnelle et construction de sens. *Actualité de la formation permanente*, 150, 92-96.
- Mauch, W. et Papen, U. (dir.). (1997). *Making a difference : Innovations in adult education*. Frankfurt am Main : UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development et Peter Lang.
- Mauger, G., Poliak, C. F. et Pudal, B. (1995). Lectures ordinaires. In B. Seibel (dir.), *Des usages de l'écrit aux politiques de lecture* (p. 31-63). Paris : Le Monde Éditions.
- Mauger, G., Poliak, C. F. et Pudal, B. (1999). *Histoires de lecteurs*. Paris : Nathan.

- Mauss, M. (1967). *Manuel d'ethnographie* (2^e éd.). Paris : Petite Bibliothèque Payot (1^{re} éd. 1947).
- Mauss, M. (1973). Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. In G. Gurvitch (dir.), *Sociologie et anthropologie* (5^e éd., p. 10-279). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1923-1924).
- Ministère de la Culture et des Communications. (1997). *La culture : en pantoufles et en souliers vernis* (rapport d'enquête). Sainte-Foy : Publications du Québec.
- Ministère de l'Industrie et du Commerce. (2001). *L'économie du savoir*. Québec : Ministère de l'Industrie et du Commerce. Fichier informatique accessible par Internet. <http://www.mic.gouv.qc.ca/economie-savoir/savoir.pdf>.
- Mottet, P. (2002, 9 novembre 2002). Au cégep, est-il déjà trop tard pour éveiller l'esprit? *Le Soleil*, p. A17.
- Narang, R. H. (1992). Social justice and political education through non-formal education. *International Review of Education*, 38(5), 542-546.
- Nirantar. (1997). Innovating for change : Women's education for empowerment – An Analysis of the Mahila Samakhya programme in Banda District (India). In W. Mauch et U. Papen (dir.), *Making a difference : Innovations in adult education* (p. 33-47). Frankfurt am Main : UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development et Peter Lang.
- Ong, W. J. (1971). *Rhetoric, romance and technology*. Ithaca (NY) et Boston (MA) : Cornell University Press.
- Ong, W. J. (1986). *Orality and Literacy*. New York (NY) : Methuen (1^{re} éd. 1982).
- Organisation de coopération et de développement économique et Statistique Canada. (1995). *Littératie, économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (n° 89-545-F). Paris/Ottawa : OCDE/Ministre de l'Industrie du Canada.
- Paillé, P. (1994a). L'intégration des jeunes travailleurs dans des usines du secteur manufacturier. *Recherches sociographiques*, XXXV(2), 217-236.
- Paillé, P. (1994b). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1996a). L'insertion professionnelle de jeunes travailleurs d'usine : chocs et continuité dans l'exercice d'une PMJ. *Canadian Review of Sociology and Anthropology/Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 33(1), 47-72.
- Paillé, P. (1996b). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 184-190). Paris : Armand Colin.

- Paillé, P. (1996c). Notes (la prise de). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 143-144). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des universités québécoises francophones (années 80 et début des années 90). *Recherches qualitatives*, 18, 187-216.
- Panet-Raymond, J. et Bourque, D. (1991). *Partenariat ou pater-nariat ? La collaboration entre établissements publics et organismes communautaires œuvrant auprès des personnes âgées à domicile* (rapport de recherche). Montréal : École de service social, Université de Montréal.
- Paré, J.-L. (1997). Le temps de loisir. In M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* (p. 65-88). Sainte-Foy : Éditions de l'IQRC.
- Pelder, E. et Ethis, E. (2000). La légitimité culturelle en questions. In B. Lahire (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* (p. 179-203). Paris : La Découverte.
- Pène, S. (1994). Analyse de postes, bilans d'entretiens, écriture de procédures : un « prêt-à-écrire » pour l'activité. *Éducation permanente*, 120, 39-57.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La Découverte.
- Peskin, A. (1988). In search of subjectivity, one's own. *Educational Researcher*, 17(7), 17-21.
- Poliak, C. C. (1993). « La fureur de lire » des autodidactes. In F. de Singly et M. Chaudron (dir.), *Identité, lecture, écriture* (p. 59-75). Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information.
- QSR. (1997). *QSR NUD*IST 4 User guide*. (2^e éd.). Victoria (Australie) : Qualitative Solutions and Research Pty Ltd.
- René, J.-F. (1993). La jeunesse en mutation : d'un temps social à un espace social précaire. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 153-171.
- Réseau des Carrefours jeunesse-emploi du Québec. (2001). *Qui sommes-nous ?* Fichier informatique accessible par Internet. www.cjereseau.org/qui.html.
- Revuz, C. (1993). Écouter les chômeurs pour comprendre le rapport au travail ? *Éducation permanente*, 117, 47-66.
- Revuz, C. (1994). Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétences. *Éducation permanente*, 120, 21-37.

- RGPAQ. (1997). *L'analphabétisme en progression au Québec : au moins 1,3 million d'adultes analphabètes en 1997* (communiqué de presse). Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.
- Richards, L. (1999). *Using NVivo in qualitative research*. Bundoora Victoria (Australie) : Qualitative Solutions and Research Pty Ltd.
- Robine, N. (2000). Lire en milieux populaires. *Contradictions*, 90, 233-246.
- Robitaille, A. (2002, 30 novembre 2002). Apprendre à penser sans les textes ? *Le Devoir*, p. F7.
- Rochas, B. (1998). Jeunes consommateurs de politique d'insertion. *Actualité de la formation permanente*, 154, 110-112.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris/Montréal : Dunod/Bordas.
- Rosenthal, R.-A. et Jacobson, L. (1973). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Russier, J.-P. (1995). Les techniques d'insertion : intégration ou désintégration sociale ? *Éducation permanente*, 125, 101-112.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1982).
- Schehr, S. (1999). *La vie quotidienne des jeunes chômeurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schwartz, B. (1998). Réconcilier les exclus avec le savoir. *Actualité de la formation permanente*, 153, 27-32.
- Schwartz, Y. (1996). Le travail requestionne les modes d'élaboration des savoirs. *Éducation permanente*, 129, 85-98.
- Secrétariat à la jeunesse. (1998). *Jeunesse Québec : plan d'action gouvernemental 1998-2001*. Québec : Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.
- Singly, F. de (1993). Présentation. In M. Chaudron et F. de Singly (dir.), *Identité, lecture, écriture* (p. 7-13). Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information.
- Solar, C. (dir.). (1998). *Pédagogie et équité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Statistique Canada. (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada* (n° 89-551-XPF). Ottawa : Ministre de l'Industrie du Canada.
- Stercq, C. (1994). *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*. Bruxelles : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation et De Boeck Université.

- Sutherland-Addy, E. (1997). Rapport de la Conférence présenté par le rapporteur général. In UNESCO (dir.), *Rapport final*. Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997 (p. 9-20). Paris/Hambourg : Secrétariat de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes de l'UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Fichier accessible par Internet. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepfra.pdf>.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* (Coll. A. Presseau). Paris : Éditions sociales françaises.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : Analysis types and software tools*. Londres : Farmer Press.
- Thériault, N. (2002, samedi 2 février 2002). Débats prioritaires. Les débats qui ont cours sur la place publique décrivent les préoccupations sociales. Les statistiques, elles, nous indiquent où ont été établies les priorités. *Le Devoir*, p. F1.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tremblay, D.-G. (2001). Les jeunes face aux politiques d'emploi au Canada et au Québec. In L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi. Dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 143-154). La Tour d'Aigues (France) : Éditions de l'Aube.
- UNESCO. (1997a). L'Agenda pour l'avenir. In UNESCO, *CONFITEA Éducation des adultes*, Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997 (document officiel adopté par les États membres de l'UNESCO). Fichier informatique accessible par Internet. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/>.
- UNESCO. (1997). La Déclaration de Hambourg. In UNESCO, *CONFITEA. Éducation des adultes*, Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997 (documents officiels adoptés par les États membres de l'UNESCO). Fichier informatique accessible par Internet. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/>.
- Vaillancourt, Y. (1988). Pour des pratiques sociales nouvelles. *Nouvelles pratiques sociales*, 1(1), 1-12.
- Van Cleeff, R. (1998). *Textes en morceaux. Pour consommer du texte*. Paris : Magnard.
- Vandendorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Montréal : Boréal.
- Vandenplas-Holper, C. (1998). *Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse*. Paris : Presses universitaires de France.

- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Waddock, S. A. (1989). Understanding social partnerships : An evolutionary model of partnership organization. *Administration and Society*, 21(1), 78-100.
- Werquin, P. (1996). De l'école à l'emploi : les parcours précaires. In S. Paugam (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs* (p. 120-135). Paris : La Découverte.
- Zoll, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*. Paris : Éditions Kimé.

ANNEXE A

AUDIT DE SUBJECTIVITÉ PRÉPARÉ AU MOMENT DE L'ÉLABORATION DU PROJET (1998)

Reproduction de l'audit de subjectivité qui accompagnait le projet de recherche sur la culture de l'écrit d'organismes communautaires élaboré en 1998 et évalué par le jury en décembre 1998. Cet audit constituait la deuxième annexe du projet de recherche.

Annexe 2 : Audit de subjectivité (projet de recherche 1998)

«Jadis, on appelait pédagogue l'esclave qui conduisait à l'école l'enfant noble. Hermès accompagnait aussi parfois comme guide. Le petit quitte la maison de famille; sortie : deuxième naissance. Tout apprentissage exige ce voyage avec l'autre et vers l'altérité. Pendant ce passage, bien des choses changent. (Serres, 1991, p. 86)

Les enfants qui ne sont pas de la noblesse ont quelques fois l'impression d'être seuls dans de grands terrains vagues. Entre la maison et l'école, entre l'école et l'emploi : tout ce silence et pourtant tant de vie.

Jean-Pierre Boutinet affirme que les changements culturels inéluctables des années 1980 vont «imposer une sorte d'idéologie de la transparence». Parmi ces multiples aspirations de transparence, celle de sa propre histoire personnelle dans «un exercice périlleux de lucidité» (Boutinet, 1998, p. 70). Mon projet de recherche s'inscrit dans une méthodologie qui suggère que la chercheuse identifie les biais qui pourraient venir de sa propre expérience et de ses dispositions, non pas pour les éviter, ce qui paraît impossible, mais pour qu'ils servent la recherche et ne la détournent pas de son objet¹. Si je me prête volontiers à cet exercice, je ne suis pas dupe des distorsions, nombreuses, qui peuvent s'introduire entre l'expérience vécue, au présent et dans la ré-interprétation qui en est faite tout au long de la vie². De plus, dans le processus de communication, l'intention du lecteur est tout aussi importante que celles de l'auteur ou du texte lui-même (Eco, 1992).

Ayant participé à diverses expérimentations³ faisant appel au témoignage, notamment dans le mouvement féministe et dans mon travail de réalisation d'outils de reconnaissance de compétences génériques, j'adopte face aux résolutions de transparence une réserve sympathique. C'est ici quelques repères que je fournis au lecteur qui pourra ainsi me mettre en garde de trop puiser, consciemment ou pas, dans le corpus vivant de ma mémoire intime.

Plusieurs éléments de la présente recherche me relient à mon «vécu» personnel et aussi à des travaux de nature professionnelle et militante. J'ai moi-même «suspendue», en 1974, ma formation scolaire avant d'avoir une formation professionnelle. Détentrice d'un diplôme d'études collégiales générales du Collège de Sherbrooke, j'étais toutefois plus scolarisée que les jeunes adultes auxquels je m'intéresserai au cours de cette recherche. L'époque et la société dans lesquelles je vivais sont fort différentes également. Influencée par plusieurs idées à la vogue, je voulais voyager, travailler avec les gens et la matière comme, ai-je dit à l'occasion, les intellectuels chinois travaillaient au champ. Malgré les nombreuses et importantes différences avec les jeunes adultes dont il sera question ici, je peux me

¹ Voir à ce sujet A. Peskin (Peskin, 1988)

² Voir notamment à ce sujet, Franscesco Alberoni dans *Le choc amoureux*, «En effet, on ne repense pas, on recrée» (Alberoni, 1981, p. 32).

³ Tout au long de ce texte, le terme expérimentation réfère au concept utilisé par Kolb (Kolb, 1984) et non aux expériences en laboratoire ou à la recherche scientifique expérimentale.

reconnaître dans une partie de leur désarroi, des défis à surmonter dans un parcours souvent en extériorité de la société salariale et industrielle. La condition féminine de l'époque, la violence physique et symbolique à l'égard de celles qui s'étaient engagées dans la «révolution féministe», le choc intérieur avec les valeurs familiales et spirituelles, celles de la société de consommation a provoqué une secousse qui a certainement marqué profondément qui je suis.

À partir de 1981, après une période où des stratégies successives de régression (Boulte, 1995) marginalité puis entreprenariat (René, 1993) ont marqué ma route, j'ai esquissé le curriculum universitaire d'un métier atypique exercé depuis comme pigiste. Il s'agit du métier de réalisatrice d'outils de formation et d'animation de groupes d'adultes faisant appel à une formation universitaire en andragogie, communication et scénarisation cinématographique.

Mon regard, sur la jeunesse notamment, est inévitablement coloré par ce parcours jusqu'à maintenant caractérisé par la précarité, la mienne et celle des nombreuses personnes et organisations que je côtoie. Il me donne un point de vue relativement minoritaire sur les discours divers concernant la formation tout au long de la vie et les liens entre action et apprentissage, travail et éducation.

En 1983, lors d'un stage obtenu grâce à l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ), nous nous demandions qu'elles étaient les conditions d'émergence de l'écriture chez les femmes. Question vaste qui cherchait à comprendre comment l'écriture pouvait aider à rendre visible l'histoire et la réalité des femmes. Le travail de création, d'animation, de production et de diffusion au collectif *Des luttes et des rires de femmes* (1977-1982)⁴ puis ce stage en France constituent les premiers jalons publics de mon intérêt pour l'écrit. D'autres expériences, dans l'enfance/adolescence et après mes trente ans, nourrissent également cet intérêt existentiel.

Ainsi j'ai été associée (et ce n'est pas moi qui dirai que c'est un hasard) à des travaux s'étalant sur plusieurs années et posant la question des passerelles entre des mondes à première vue fort différents : reconnaissance des compétences développées dans la sphère privée et en demande dans le monde industriel, approche partenariale, accessibilité des services publics aux personnes peu ou pas à l'aise avec l'écrit.

C'est au cours de l'élaboration des outils Nos compétences fortes à l'intention des adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit que l'idée du présent projet de recherche a commencé à émerger. En même temps que je travaillais avec l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) et ses partenaires à l'élaboration de ces outils, je participais à une initiative de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) et la Fondation allemande pour le développement internationale (DSE). Le thème de nos travaux était l'innovation en éducation de base non formelle des adultes. Ma participation active à cette initiative de recherche-action-formation non formelle, et qui se voulait elle-même novatrice, s'est étalée sur plus de trois ans, de 1993 à 1996 (Mauch & Papen, 1997). Le travail de terrain a été ponctué de trois séminaires qui regroupaient trois groupes : les praticiennes et praticiens, des universitaires, du personnel des deux organismes internationaux. Les deux premiers, l'un de cinq,

⁴ Le collectif de la revue du même nom a été influencé par plusieurs tendances du mouvement féministe. Le féminisme radical y a toutefois occupé une place plus significative dans la durée. La revue elle-même était de type pluraliste : d'un bulletin de liaison des groupes autonomes de femmes, elle est devenue en 1979 «tribune d'échange et de liaison des femmes» (Collectif, 1982).

l'autre de dix jours, ont eu lieu à Berlin. Le troisième, de sept jours, a eu lieu à Zschornitz, dans la banlieue de Leipzig en ex-Allemagne de l'Est. Ces séjours en Allemagne, aux lendemains de la chute du mur de Berlin, m'ont donné un riche capital symbolique, notamment sur les thèmes du passage et de la réconciliation. Seule «praticienne» du Nord, je suis sortie de cette expérience avec de très nombreuses questions que nous n'avions pu qu'effleurer. De plus, la formule permettait, bien plus que la plupart des recherches en collaboration auxquelles j'avais jusqu'alors été associée, une grande proximité et continuité entre les acteurs. Ces relations humaines, marquées par la rencontre de cultures diverses, n'ont pas manqué de faire exploser quelques stéréotypes tenaces et d'entrer dans la chair, souvent à vif, de notre sujet pluriel et souvent fuyant.

Cette expérience a joué un rôle décisif dans ma décision d'entreprendre la présente recherche en milieu universitaire. Ce que j'y ai vécu influence ma compréhension du rôle que joue les projets d'éducation non formelle, notamment au plan symbolique, dans une certaine réconciliation avec le secteur formel. Mais cette rencontre ne va pas du tout de soi. Par exemple, les questionnements qui permettent de produire un objet de recherche, ne sont pas ceux issus de la pratique⁵ et la lecture de textes sur des sujets proches de ma pratique fait appel à un processus de négociation cognitive qui, à la longue, devient épuisant. De plus, ma «non-allégeance» à un champ disciplinaire particulier permet peut-être d'explorer des hypothèses inédites, mais surtout elle me renvoie, encore une fois, à une posture extrêmement précaire où la méconnaissance de débats et règles internes de la plupart des champs disciplinaires peut m'amener à commettre de nombreux contre-sens. Le résultat de tout cela reste encore bien incertain.

Références de l'audit de subjectivité

- Alberoni, F. (1981). *Le choc amoureux : recherches sur l'état naissant de l'amour*. Paris: Éditions Ramsay.
- Boulte, P. (1995). *Individus en friches : essai sur l'exclusion*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: Presses universitaires de France.
- Collectif (Ed.). (1982). *Sans fleurs, ni couronnes*. Montréal: Des luttes et des rires de femmes.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*: Grasset.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mauch, W., & Papen, U. (Eds.). (1997). *Making a difference : Innovation in Adult Education*. Frankfurt am Main: UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development et Peter Lang GmbH.
- Peskin, A. (1988). In search of subjectivity, one's own. *Educational Researcher*, 17(7), 17-21.
- René, J.-F. (1993). La jeunesse en mutation : d'un temps social à un espace social précaire. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 153-171.
- Revuz, C. (1993). Écouter les chômeurs pour comprendre le rapport au travail ? *Éducation permanente*(117), 47-66.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*: Gallimard.

⁵ À ce sujet lire Christine Revuz (Revuz, 1993, p. 50).

ANNEXE B

PROPOSITION DE COLLABORATION AUX ORGANISMES

Proposition de collaboration

À l'Équipe de xxx

De Rachel Bélisle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Le xxx

Bonjour,

Travaillant en réalisation d'outils de formation depuis plusieurs années (notamment *Nos compétences fortes*), je sentais depuis un moment le besoin d'approfondir ma compréhension de certains éléments de l'environnement de production d'outils d'éducation non formelle destinés à un double public :

- Les personnes peu à l'aise avec l'écrit en démarche d'insertion sociale et professionnelle;
- Les formatrices et formateurs travaillant avec ces personnes.

Je me suis associée au Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) de Ressources humaines Canada et à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour mener une recherche à caractère scientifique pour que nous puissions collectivement mieux comprendre ce qui, dans des démarches de formation soutenant l'insertion sociale et professionnelle, contribuait à l'alphabétisme de jeunes adultes non diplômés et peut-être même amenait de jeunes adultes à modifier «leur rapport à l'écrit» au cours de cette formation¹. À cet effet, je souhaite **mieux connaître la culture de l'écrit qui colore les pratiques de formation dans un organisme comme le vôtre.**

Ma recherche est une recherche qualitative de type ethnographique que je souhaite mener de façon collaborative. Il ne s'agit toutefois pas d'une recherche-action puisque cette recherche vise directement le développement de connaissances plutôt que la transformation de l'action. Elle ne vise pas à changer les pratiques actuelles mais à mieux les connaître, à mieux comprendre les effets insoupçonnés

¹ Le terme alphabétisme a été introduit dans le vocabulaire des acteurs en éducation suite à la publication du rapport canadien sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (Statistique Canada, DRHC, SNA, 1996). Ce terme désigne les capacités en lecture et en écriture en incluant les capacités à utiliser efficacement les documents écrits. Le rapport insiste sur l'importance des activités de lecture en emploi et dans la vie courante pour maintenir et améliorer ces capacités. Le terme analphabétisme se rapporte à l'incapacité et aux difficultés de lire et d'écrire. Celui d'alphabétisation est généralement utilisé pour désigner les processus «d'enseignement» en milieu scolaire ou communautaire de la lecture et de l'écriture.

qu'elles peuvent avoir dans certaines conditions. Je compte utiliser la méthode d'analyse par théorisation ancrée que vous connaissez peut-être².

La collecte et l'analyse de données, qui se font de façon simultanée en théorisation ancrée, ont débuté l'an dernier et je compte poursuivre ce travail jusqu'à l'automne 2000. J'espère pouvoir obtenir le consentement de 4 à 5 CJE pour mener des observations participantes dans des programmes de formation, d'au moins trois semaines, conçus pour des jeunes adultes peu scolarisés et visant notamment le développement de l'estime de soi.

Une partie de la collaboration que je vous demande est de m'accueillir pendant plusieurs jours et de me permettre de faire de l'observation participante dans un groupe de jeunes adultes peu scolarisés; de participer à des entrevues semi-dirigées; de faciliter des rencontres individuelles ou de groupes avec quelques jeunes adultes non diplômés participant à la session observée. Finalement, je souhaiterais que vous mettiez à ma disposition vos outils de travail ainsi que les documents travaillés avec les participantes et participants.

De mon côté, je m'engage à vous rencontrer, à chaque fois que vous en sentez le besoin, comme équipe, pour discuter de l'orientation des travaux ou de l'analyse des résultats. Je m'engage à tenir compte de vos agendas déjà chargés et je suis ouverte, dans la mesure de mes compétences professionnelles, à vous alléger de certaines tâches en échange de votre disponibilité pour cette recherche. Une fois l'essentiel de ma collecte de données complété, je mettrai à votre disposition les résultats obtenus. Le tout devrait être l'objet d'une entente discutée lors d'un premier séjour dans votre CJE et où notamment je présenterais plus en détail mon projet de recherche. Cette entente préalable paraît importante pour que notre collaboration soit stimulante et respectueuse de nos contraintes respectives, de part et d'autre. Dans le document ci-joint, vous trouverez un résumé des autres étapes de mon travail d'entrée sur le terrain dans chaque CJE.

J'espère sincèrement que vous accepterez de collaborer à cette recherche à titre collectif d'abord puis, pour certaines personnes parmi vous, à titre individuel.

Au plaisir de vous rencontrer,

Rachel Bélisle

Réalisatrice d'outils de formation et membre de l'équipe de recherche sur les savoirs d'action des formatrices et formateurs intervenant auprès de personnes peu à l'aise avec l'écrit, Faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke.

² Pour les personnes que cela intéresse, voir Paillé, P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée» dans *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

ANNEXE C

LETTRES DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Éléments de contexte

Les lettres de consentement éclairé ont parfois donné lieu à des questions des animatrices et des animateurs ou de participants et participantes. Sur le deuxième site, l'équipe d'animation m'a demandé de retirer la mention que la recherche portait sur des projets de formation destinés à des jeunes adultes non diplômés, compte tenu qu'il y avait dans le groupe des diplômés en réaction à l'identification publique du projet à un « projet pour les décrocheurs ». J'ai acquiescé à cette demande. Ces questions et les échanges qui ont suivi ont été consignés dans le journal de recherche, car la lettre de consentement introduit un élément de culture de l'écrit qui n'est pas nécessairement celle du site.

La prise de notes a pu précéder la signature des lettres de consentement. En effet, j'ai commencé à rédiger les notes de terrain et le journal de recherche dès les tous premiers contacts (en face à face ou par téléphone), même si les organismes n'avaient pas encore donné leur consentement. J'ai ainsi des notes de recherche de tous les contacts avant l'entrée sur le terrain. Cette prise de notes, dès le tout début, a été précieuse car elle permet de mieux situer l'implication de la chercheuse, de conserver la mémoire d'un discours spontané des acteurs sur l'objet de la recherche et d'identifier des éléments de culture auxquels on peut, par la suite, apporter une attention soutenue. Les notes ont été prises sur des échanges à l'heure des repas dans les organismes, sur des conversations dans des sorties de groupe, etc. tout en sachant que les gens n'avaient pas nécessairement compris que l'expression « environnement général d'activités de formation » pouvait aller jusque là. Des notes ont été prises lors des deux premiers colloques des CJE auxquels j'ai participé et ce sans que les organismes et les personnes (ministres, conférencières, intervenantes et intervenants en formation) n'aient été avisés de ma présence comme observatrice participante et donné un consentement éclairé.

La façon dont j'ai procédé m'a posé régulièrement des questions éthiques mais elle s'est imposée compte tenu de mon objet de recherche et du biais qu'introduit la recherche de consentement dans une recherche portant sur la culture de l'écrit. Par la suite, et une fois les consentements donnés par les organismes, il s'est présenté de nombreuses occasions pour [in]valider les premières observations faites. Quant aux notes qui concernent le milieu large des CJE ou les CJE qui ne participent pas à la recherche, elles sont dans des documents distincts du reste du *corpus* et n'ont pas été l'objet d'une analyse en profondeur. Elles sont utilisées de façon complémentaire pour valider, par exemple, des traits culturels du milieu enquêté.

Informations fournies par écrit à l'organisme et aux animatrices et animateurs

Informations générales sur la recherche

Programme de recherche :	Recherche qualitative et reconnaissance de savoirs d'action de formatrices et formateurs œuvrant auprès d'une clientèle peu à l'aise avec l'écrit
Titre du volet 1 :	Culture de l'écrit d'organismes communautaires offrant aux jeunes adultes non diplômés des activités d'éducation non formelle ¹
Chercheuse :	Rachel Bélisle, réalisatrice d'outils de formation, chercheuse-étudiante à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Financement de la recherche :	Cette recherche est financée par le Secrétariat national à l'alphabétisation du ministère des Ressources humaines du Canada. Je suis également boursière du CRSH et du FCAR (2000-2001).

Informations

Le volet 1 de ce programme de recherche est une recherche à caractère scientifique qui vise à répondre à la question suivante : *Quelle est la culture de l'écrit d'organismes communautaires qui proposent, aux jeunes peu scolarisés, des activités d'éducation non formelle de quelques semaines qui visent le développement de l'estime de soi et l'insertion sociale et professionnelle ?*

Je m'intéresse particulièrement aux activités qui permettent à ces jeunes adultes de donner du sens à leurs expériences et au rôle de la lecture et de l'écriture dans ces activités de formation. Je m'intéresse également au rôle que joue l'écrit dans l'environnement de ces activités de formation, notamment dans la préparation, l'animation et l'évaluation des activités de formation et au rapport à l'écrit des personnes y participant. La présente recherche constitue le volet 1 d'un programme de recherche plus global dont le but est de développer des outils d'analyse qualitative pour mieux faire (re)connaître les savoirs d'action de formatrices et formateurs œuvrant auprès d'une clientèle peu à l'aise avec l'écrit.

La méthodologie de la recherche est inductive et impliquée. La collecte de données du volet 1 est basée sur l'approche ethnographique (observation participante incluant si possible une participation ponctuelle à l'animation d'une activité, étude de documents, entretiens). La collecte se modulera selon les événements et l'ouverture du groupe et des animatrices et animateurs. Je suivrai le déroulement d'au moins un projet/programme complet. La théorisation ancrée est utilisée pour l'analyse des données. Une étape de validation, de la description et de l'analyse de données, par les animatrices et animateurs est prévue au calendrier du volet 1.

Le fait de participer à cette recherche vous permet de contribuer au développement de connaissances collectives sur la culture de l'écrit des CJE et des organismes communautaires, sur les pratiques de lecture et d'écriture qui ont cours dans les formations visant l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes peu scolarisés, sur le rapport à l'écrit des participantes et participants, animatrices et animateurs de ces formations. La participation à cette recherche ne devrait vous causer aucun inconvénient.

Rachel Bélisle, avril 2000

¹ Certains documents portaient le titre «Culture de l'écrit de CJE...». Comme plusieurs CJE offrent des formations en étroite collaboration avec d'autres organismes communautaires, j'ai préféré revenir à une formulation plus générique : organismes communautaires. Toutefois, des CJE sont engagés dans toutes les formations observées.

Consentement des organismes

Titre du projet : Culture de l'écrit d'organismes communautaires offrant aux jeunes adultes non diplômés des activités d'éducation non formelle

Chercheuse : Rachel Bélisle, réalisatrice d'outils de formation, chercheuse-étudiante (doctorat) à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Je, _____ soussigné(e), _____ au _____ nom _____ de _____ (nom de l'organisme),

je reconnais que notre équipe a été informée du but du programme de recherche, de la question de recherche du volet 1 et des méthodes utilisées. Je reconnais également que les avantages et les inconvénients pouvant être attachés à ce projet de recherche ont été clairement expliqués à notre équipe.

En son nom, je consens donc, en toute liberté, à ce que notre organisme participe à la recherche ethnographique (volet 1) à titre de terrain privilégié pour la collecte de données. Nous comprenons que Rachel Bélisle sera présente à plusieurs reprises parmi nous et qu'elle s'intéresse à la culture de l'écrit de notre organisme. Par la présente, nous consentons à ce que Rachel Bélisle recueille des données sur l'environnement général et des activités de formation destinées à des jeunes adultes non diplômés. Cette collecte de données se fera par observation participante, entrevues semi-dirigées (enregistrées et transcrites), entretiens informels, participation à des activités de l'équipe, photographies des espaces de travail et étude de documents de notre environnement de travail. Nous savons aussi que le consentement personnel des animateurs et des animatrices ainsi que celui des participantes et participants des groupes où il y aura observation participante et entrevues sera sollicité.

Notre participation à la recherche est faite à titre gratuit et nous savons que nous pouvons nous en retirer en tout temps, après avoir informé la chercheuse de notre décision. Nous savons aussi que les renseignements obtenus au sujet de notre organisme et des personnes qui le fréquentent seront traités de façon confidentielle et anonyme.

Au nom de _____ (nom de l'organisme), je consens donc, en toute liberté, à ce que notre équipe participe à cette recherche et à ce que les données recueillies par Rachel Bélisle dans notre organisme soient utilisées dans le volet 1 de la recherche et si cela s'avère utile dans le programme de recherche plus global.

Signature _____

Fonction _____

Le : _____ à _____

Consentement des animatrices et des animateurs

Programme de recherche : Recherche qualitative et reconnaissance de savoirs d'action de formatrices et formateurs œuvrant auprès d'une clientèle peu à l'aise avec l'écrit

Titre du volet 1 : Culture de l'écrit d'organismes communautaires offrant aux jeunes adultes non diplômés des activités d'éducation non formelle

Chercheuse : Rachel Bélisle, réalisatrice d'outils de formation, chercheuse-étudiante à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Financement de la recherche : Cette recherche est financée par le Secrétariat national à l'alphabétisation du ministère des Ressources humaines du Canada

Je, soussignée, reconnais avoir été informée du but du programme de recherche et de l'objectif spécifique du volet 1 et des méthodes utilisées. Je reconnais également que les avantages et les inconvénients pouvant être attachés à cette recherche m'ont été clairement expliqués.

Je sais que l'organisme pour lequel je travaille a accepté de participer à cette recherche. Je sais aussi que mon consentement personnel est nécessaire puisque j'anime des activités de formation du projet choisi pour les fins de la recherche. Je sais que ma participation personnelle à la recherche est faite à titre gratuit et que je peux m'en retirer en tout temps. Je sais aussi que les renseignements obtenus à mon sujet et au sujet du groupe sous ma responsabilité seront traités de façon confidentielle et anonyme.

Je consens donc, en toute liberté, à participer à cette recherche. Je comprends que Rachel Bélisle réalisera tout au long de la recherche des observations directes, des entretiens informels et la consultation des écrits produits avant, pendant et après la formation en vue d'étudier le rôle de l'écrit (lecture et écriture) dans des activités sous ma responsabilité. Je consens à rencontrer Rachel Bélisle dans le cadre de trois entrevues semi-dirigées qui seront enregistrées puis transcrites pour fin d'analyse. La première de ces entrevues aura lieu à la fin d'une première série d'observations, les deux autres auront lieu d'ici décembre 2000. Je consens à ce que les renseignements recueillis soient utilisés dans le volet 1 de la recherche et si cela s'avère utile dans le programme de recherche plus global. Je comprends que des extraits anonymes de témoignage pourront être cités dans les rapports et publications sur les résultats de cette recherche.

Signature

Date

Consentement des participants et participantes

Titre de la recherche

Culture de l'écrit de CJE offrant aux jeunes adultes des activités d'éducation non formelle

Chercheuse

Rachel Bélisle, réalisatrice d'outils de formation, chercheuse-étudiante à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Consentement

Je, soussigné(e), reconnais avoir été informé(e) des objectifs de la recherche de Rachel Bélisle, de la méthode utilisée ainsi que du déroulement. Je reconnais également que les avantages et les inconvénients pouvant être attachés à cette recherche m'ont été clairement expliqués.

Je consens donc, en toute liberté, à participer à cette recherche. Je consens à ce que Rachel Bélisle cueille des données sur la formation à laquelle je participe à (nom de l'organisme), qu'elle consulte mon dossier et les écrits que je fais pendant ma participation à cette formation.

Je sais que ma participation personnelle à cette recherche est faite à titre gratuit et que je peux m'en retirer en tout temps. Je sais aussi que les renseignements obtenus à mon sujet seront traités de façon confidentielle et anonyme dans toutes les communications, rapports et publications sur les résultats de cette recherche.

Signature

Date

Formule de consentement

Titre de la recherche : Culture de l'écrit de CJE offrant aux jeunes adultes des activités d'éducation non formelle

Chercheuse : Rachel Bélisle, réalisatrice d'outils de formation, chercheuse-étudiante à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Je, soussigné, reconnais avoir été informé des objectifs de la recherche et des méthodes utilisées. Je reconnais également que les avantages et les inconvénients pouvant être attachés à cette recherche m'ont été clairement expliqués.

Ma participation à la recherche est faite à titre gratuit et je sais que je peux m'en retirer en tout temps. Je sais aussi que les renseignements obtenus à mon sujet seront traités de façon confidentielle et anonyme.

Je consens, en toute liberté, à rencontrer Rachel Bélisle dans le cadre d'une entrevue sur le projet de formation mis sur pied par (nom des organismes), projet auquel j'ai participé pendant plusieurs mois. J'accepte que cette entrevue soit enregistrée puis transcrite pour fin d'analyse. Je comprends que des extraits anonymes de témoignage pourront être cités dans les rapports de recherche et publications sur les résultats de cette recherche.

Signature

Date

ANNEXE D

DÉCISIONS MORALES ET ÉTHIQUES

La question éthique dépasse de beaucoup les aspects de confidentialité et de consentement éclairé. Une recherche comme celle-ci fait appel à de nombreuses décisions morales et éthiques à travers le face-à-face avec les participantes et participants. Les questions de loyauté et de responsabilité, celles de la transparence sur l'objet de la recherche ainsi que celle de la propriété des informations (LeCompte et Preissle, 1993, p. 90) sont régulières. Le quatrième groupe est celui qui a suscité chez-moi le plus de questions liées à la loyauté et à la responsabilité et cela pour trois raisons principales : 1) le projet était de plus longue durée que les autres (six mois); 2) personne dans l'équipe d'animation n'avait d'expérience dans ce genre de projet de formation; 3) il s'agissait d'un projet de formation moins structuré que les autres laissant plus de place aux confidences et aux initiatives des participantes et des participants.

Peu à peu, je me suis donnée une ligne de conduite : éviter le plus possible de réagir sur le coup, noter au journal les surprises, puis, y revenir si elles semblaient avoir un lien avec l'objet de la recherche, quelquefois de front mais plus souvent de façon indirecte, avec les personnes concernées et ce dans une circonstance qui me paraissait appropriée. Je me suis refusée de classer les pratiques ou les choix des personnes dans la catégorie binaire « bon/mauvais », ce qui me demandait un repositionnement face au rôle prescriptif que j'avais pu avoir, notamment, dans le domaine de la reconnaissance des compétences.

Les questions de loyauté et de responsabilité se sont posées avec plus d'acuité dans deux types de situations. Le premier type concerne des situations où j'étais témoin d'un acte ou d'une décision dont les conséquences paraissaient assez immédiates et irréversibles (ex. exclusion du projet). Je suis intervenue, à quelques occasions, en maintenant ma position tierce et contribuant à l'analyse de situations et de tensions interpersonnelles. Le deuxième type de situations où des questions de loyauté et de responsabilité se sont posées avec acuité, est aussi lié à la position tierce. Je n'imaginais pas, au moment de l'entrée sur le terrain, comment l'offre de ma part d'animer ou de coanimer quelques activités *Nos compétences fortes* pourrait me mettre dans des situations embarrassantes, mais tout à fait révélatrices d'éléments de la culture de l'écrit et du rapport à l'écrit des participantes et des participants, des animatrices et animateurs, moi y compris. Cette offre visait trois objectifs : 1) pouvoir vivre en direct des interactions avec les participantes et les participants dans des ateliers faisant appel à de la lecture et à de l'écriture; 2) donner l'opportunité aux animatrices et aux animateurs d'occuper la position d'observation participante; 3) établir, si ce n'était déjà fait, un contact personnalisé avec chacune des participantes et chacun des participants et leur donner la chance de m'observer dans l'action.

Dans le milieu, la démarche *Nos compétences fortes* est intégrée de façon partielle, comme cela est fréquent (Bélisle, 1997a; Bélisle, 1998a), et nous avons choisi en équipe ou on m'a laissé choisir les ateliers qui semblaient les plus pertinents compte tenu du reste du projet. Après quelques semaines sur le troisième site, j'ai compris qu'on avait planifié/attendu que j'anime en solo plusieurs ateliers sans pour autant me

le dire explicitement. J'ai refusé de faire ce travail, car il m'aurait amené à influencer de façon importante la structure du projet de formation et à jouer un rôle continue de formatrice en délaissant la position tierce initiale qui faisait appel à une intervention ponctuelle.

J'ai opté pour la transparence de l'objet de la recherche et celui-ci était annoncé tel que le montre les documents reproduits aux annexes B et C. Quelques participants des projets *Action plus* et *Cycles* ont supposé que cet intérêt pour « l'écrit dans des organismes communautaires » était un intérêt alibi pour une recherche sur un sujet plus chaud comme l'utilisation des drogues. Pendant ma présence sur le terrain, il est arrivé que des animatrices et des animateurs me questionnent sur ce que je cherchais vraiment et que nous discussions de ma méthodologie de recherche. « Mais qu'est-ce que tu notes ? » me demandait-on à la fin de des premières journées d'observation. Je souriais en disant que l'écrit touche à tant et tant de choses. À cette étape, je suis restée intentionnellement vague car je craignais que des personnes changent leur façon de travailler en ma présence. Ce qui s'est produit, c'est que sans que je ne le demande à personne, toutes les animatrices et tous les animateurs que j'ai côtoyés sur une base régulière se sont peu à peu mis à s'interroger sur leur propre rapport à l'écrit.

La dernière question éthique abordée ici est la question de la propriété des résultats. Tout au long de la recherche avec les organismes participants, les partenaires du comité aviseur et de l'Université de Sherbrooke, il a été reconnu ouvertement que j'étais l'auteur de la présente recherche. Cela n'a pas posé de problème aux gens du terrain, car ils reconnaissaient que j'en étais l'initiatrice et la responsable, ce qui n'est pas toujours le cas dans les recherches de terrain (Kurtzman, 1999). Par ailleurs, si au sens légal je suis propriétaire des résultats, je souhaite que le plus grand nombre de gens se les approprient au plan cognitif, c'est-à-dire qu'ils en prennent connaissance, qu'ils fassent des liens avec leurs propres observations, les discutent, y réfèrent, s'en inspirent, etc. Je me suis fait un point éthique d'informer périodiquement les membres du comité aviseur, les six organismes participants et les animatrices et les animateurs des communications, orales et écrites, que je fais concernant cette recherche. Organismes et personnes qui m'ont laissé leurs coordonnées ont reçu une copie imprimée du rapport de recherche aux partenaires (Bélisle, 2001a) dans sa version finale. Cette offre d'information continue paraît pertinente notamment pour permettre aux gens qui ne sont pas familiers avec la recherche universitaire de connaître quelques-unes de ses retombées. Celles et ceux qui le désirent peuvent faire les démarches pour lire les textes publiés et savoir comment les contenus de la recherche sont traités publiquement.

Rachel Bélisle, chercheuse-étudiante, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Janvier 2003

ANNEXE E

EXEMPLE D'UN GUIDE D'ENTREVUE UTILISÉ DANS UNE RECHERCHE ETHNOGRAPHIQUE DE RÉFÉRENCE IMPLICATIVE

Prenant en considération la relation établie pendant l'observation participante, les entrevues ont été menées de façon très souple. Si chacune de ces entrevues a donné lieu à la préparation d'un guide, celui-ci n'a pas été suivi de manière stricte. Des questions ont été escamotées, d'autres sont apparues importantes au cours de l'échange. Ces guides avaient pour principale fonction de cerner les contenus à explorer plus à fond, de structurer ma propre pensée, d'établir des liens explicites entre le travail d'observation directe et l'objet de la recherche. La plupart des entrevues suivaient de peu l'observation directe et les guides étaient préparés dans des délais très courts. Les questions intégraient les informations obtenues par d'autres sources (observation participante, entretiens informels, documents témoins).

Les guides d'entrevue étaient préparés à l'ordinateur et imprimés sur des feuilles de format 8½ par 11 pouces. Ces feuilles étaient brochées ensemble et les pages tournées devant mes interlocuteurs leur permettant d'avoir une idée de la progression de l'entrevue. J'y jetais régulièrement un coup d'œil et procédais par lecture silencieuse rapide reformulée à haute voix dans un niveau de langage oral. Le guide reproduit ici est celui de la première entrevue avec l'équipe du site n° 3. Il est préparé à partir du guide de la première entrevue avec l'équipe qui animait le deuxième groupe du projet *Action Plus* en février 2000, lui-même préparé à partir du guide de l'entrevue avec l'équipe qui animait le premier groupe *Action plus*. Cette préparation donne lieu au retrait de certaines questions et à l'ajout d'autres questions.

La mise en page a été resserrée pour la reproduction dans cette annexe et les informations nominatives ont été retirées.

Rachel Bélisle, mars 2003

Guide de la première entrevue des animatrices- ajusté octobre 2000 (site 3)

Thème général : La formation pour jeunes adultes qui vient de se terminer et le rôle de l'écrit dans le processus global d'insertion des membres de ce groupe

Préalable : Présentation du contexte de l'entrevue (5 minutes)

- Rappeler la lettre de consentement. Répondre aux questions.
- Leur préciser qu'elles n'ont pas à se préoccuper d'être ou de ne pas être dans mon sujet. Faire des associations libres, ce sera mon boulot de l'analyser.

- Parler de l'intérêt d'une entrevue collective. Alimenter la réflexion, faire penser à des compléments d'information.
- Entrevue de 1h30 à 2 heures. Si elles ont besoin d'une pause, la demander.

Thème 1 : Perception du groupe et de leur relation à l'écrit

1. Peuvent-elles choisir chacune une image qui leur fait penser à ce qu'elles viennent de vivre pendant les 26 semaines avec ce groupe.
2. Peuvent-elles décrire l'image choisie et s'en servir pour me parler de ce qu'elles ont vécu avec ce groupe.
3. Peuvent-elles me parler des ressemblances et des différences perçues entre ce groupe et d'autres groupes qu'elles ont connus.
4. Qu'est-ce qui les frappent le plus au sujet de ce groupe, aujourd'hui ?
5. Peuvent-elles me parler des apprentissages faits par les participants et participantes qui ont terminé le projet et sur lesquels elles pensent qu'ils vont continuer de bâtir au cours des prochains mois ?
6. Au niveau du **confort avec l'écrit** des membres du groupe, est-ce qu'il y a quelque chose qui a attiré leur attention ?
7. Est-ce qu'elles ont fait des liens entre le confort à l'écrit et la scolarité? Peuvent-elles m'en parler ?
8. Quelle est leur perception du rôle de l'écrit dans la vie des membres du groupe ?
9. Comment ont-elles vécu le fait que les participants étaient à des niveaux différents dans le confort à lire ou à écrire. Quel effet cela a-t-il eu sur le projet et les activités de formation ?

Thème 2 : Le projet, la formation et les P moins scolarisés

10. Peuvent-elles me parler des objectifs d'apprentissage poursuivis par l'ensemble de ce projet : les objectifs officiels et ceux sur lesquels elles ont mis l'accent pour ce groupe.
11. Ont-elles remarqué des différences entre les participantes et participants les plus loin du DES et les autres ? Peuvent-elles m'en parler ?

12. Ont-elles ajusté leur programmation et leur façon de travailler en fonction de ces différences? Peuvent-elles m'en parler ?

Thème 3 : L'écrit dans le projet

13. Qu'elle était la place de l'écrit dans la planification et la préparation des activités du projet ?
14. Est-ce qu'elles ont eu à faire un rapport d'étape du projet ? Si oui, comment ont-elles procédé ?
15. Ont-elles tenu un journal de bord ou autre pour garder en mémoire les différents moments du projet ? Si oui, à quelle fréquence l'ont-elles rempli et quels constats font-elles à ce sujet ?
16. Peuvent-elles me parler de la place qu'a pris l'écrit dans le travail et la vie de groupe au cours du projet ? Est-ce qu'elles ont fait des ajustements en cours de route ? Ont-elles eu des surprises ?
17. Peuvent-elles me parler de la place qu'a pris l'écrit dans les activités visant la connaissance de soi ? Est-ce qu'elles ont fait des ajustements en cours de route ? Ont-elles eu des surprises ?
18. Y a-t-il eu des événements concernant l'écrit qui se sont passés pendant le projet, dans les activités de groupe, en individuel ou ailleurs ? Peuvent-elles m'en parler ?
19. Les participantes et participants ont-ils fait une évaluation écrite du projet ? Peuvent-elles me parler du choix fait (évaluation écrite ou pas)?
20. Peuvent-elles me parler de leur décision d'utiliser un journal de bord ? Qu'est-ce qui les a incitées à prendre cet outil ?
21. Peuvent-elles me parler de la façon dont elles ont utilisé le journal de bord ?
22. Peuvent-elles me parler de la conception du journal de bord (choix des textes, questions hebdomadaires du journal de bord) ?
23. Selon elles, quels ont été les effets du journal de bord sur le projet et la vie de groupe ?
24. Selon elles, quels ont été les effets du journal de bord sur les apprentissages faits par les participantes et participants et les animatrices ?

25. Selon elles, est-ce que des activités du projet ont pu aider des participantes et participants à utiliser leurs capacités en lecture et en écriture et à les stimuler à les améliorer?
26. Selon elles, est-ce que c'est dans la mission du CJE et de (Jeunes d'Ici) d'inciter les jeunes adultes à utiliser leurs capacités en lecture et en écriture et à les stimuler à les améliorer?
27. Selon elles, est-ce que les capacités en lecture et en écriture des participants peuvent jouer en faveur ou en défaveur de leur insertion sociale et professionnelle. Est-ce que c'est un point qui sort en rencontre individuelle ? Peuvent-elles m'en parler.

Thème 4 : Participation à la recherche

28. Peuvent-elles me parler de ce que ma présence a pu changer dans le projet ?
29. Peuvent-elles me parler de leurs attentes face à l'analyse des données recueillies et aux résultats de cette recherche?
30. Ma façon de mener cette recherche a-t-elle changé leur conception de la recherche scientifique en éducation ? Se sont-elles posées des questions sur ma méthodologie de recherche ? Ont-elles eu le goût de faire de la recherche ?
31. Peuvent-elles choisir une photo qui représente comment elles se sentent à ce moment précis face à la recherche sur l'écrit dans les formations en insertion sociale et professionnelle pour non-diplômés.

RB 1998/12/14. Ajusté 2000/02/23. Ajusté le 2000/10/22

ANNEXE F

UTILISATION DU PHOTOLANGAGE

Le photolangage utilisé dans le cadre de cette recherche est celui que j'ai bâti au cours de mes années de pratique professionnelle en animation de groupes et que j'utilise à différentes occasions avec des groupes composés de gens peu ou très scolarisés pour les aider à sortir de la pensée linéaire. Une même photographie peut vouloir dire des choses très différentes et justes, selon chaque personne. L'utilisation de cet outil vise à favoriser l'introspection et faciliter l'expression des personnes. Dans le cadre des entrevues de ce projet de recherche, le photolangage a été utilisé pour favoriser les réponses à trois questions. En début d'entrevue, les jeunes gens, les animatrices et les animateurs choisissaient une photographie pour parler de leur état d'être à la fin du projet et à la fin de l'entretien les jeunes gens choisissaient une photographie pour parler de leur perception de leur avenir. Quant aux animatrices et aux animateurs, la photographie de fin d'entrevue était demandée pour faire le point sur leur participation à la recherche (voir guide de l'Annexe E).

Les photographies sont découpées de magazines divers et collées sur des feuilles ou cartons de bricolage de sept teintes différentes (noire, verte, rouge, orangée, jaune, bleue, blanche). Pour ce projet, j'ai sélectionné 50 photographies en m'assurant d'avoir une représentation à peu près égale de personnages masculins et féminins, représentation de groupes d'âge variés mais avec une présence de jeunes adultes, d'objets ou de paysage, etc. Cette sélection n'est pas standardisée. Voici quatre des photographies choisies lors de ces entrevues avec des commentaires qu'elles ont suscitées.



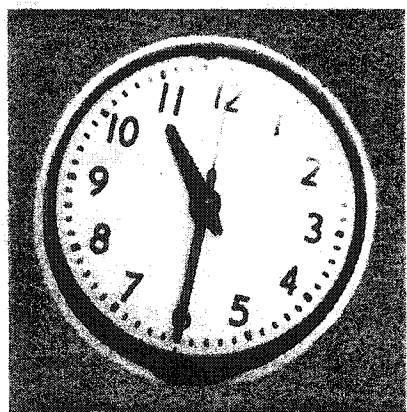
Reproduction photographie en couleur

« [...] Ça c'est une gang de jeunes qui ont l'air copains, à bien s'entendre. Ils sont quand même tout croches, mais ils s'entendent bien. Ils ont l'air quand même assez respectueux ensemble. Je dis pas qu'on est une gang de jeunes tout croches, mais tu sais on est toute des jeunes puis ça m'a faite du bien de me retrouver avec des jeunes parce que c'est sûr, quand j'étais à la maison, j'avais souvent le rôle de la mère, de m'occuper des enfants. Puis je me sentais comme plus vieille [...]. J'avais l'impression mentalement d'en avoir 30, puis là c'est comme ça baissé d'un coup puis là c'est comme: Aie! j'ai 16 ans! Je suis jeune. »
(Josiane, 16 ans, début d'entrevue)



Reproduction photographie en noir et blanc

« Celle que ça l'air de la guerre [?] ça pété. Je me sens comme dans la solitude. On dirait que j'aboutis pas nulle part, puis on dirait que ça pété en dedans de moi. » (Claude, 21 ans, choisie au début de l'entrevue)



Reproduction photographie en couleur

« [...] je travaille entre ces heures là. Puis après je fais d'autres sortes d'écriture. Puis c'est délimité dans le temps. » (Anne, 5^e entrevue)



Reproduction photographie en couleur

« Celle-là, je pensais à la relation à l'écrit dans le projet. Pour moi, l'écrit c'est bien personnel et t'es tout seul là dedans. Quand on s'est embarqué dans ce projet là, surtout quand tu parles de l'écrit, au niveau de la perception de l'écrit, c'est bien personnel, tu auras beau essayer d'expliquer ou de partager [?] Tu vas toujours être tout seul à le percevoir comme tu le perçois. » (Benoît, 1^{re} entrevue)

RB 2003-03-30

ANNEXE G

TABLEAU INVENTAIRE DES ENTREVUES

Dans le cas des espaces collectifs, seules la chercheuse et les personnes rencontrées en entrevue étaient présentes. Au CJE de Bois-des-Saules, le bureau de la coordonnatrice est occupé par d'autres membres de l'équipe lorsque celle-ci est absente, car ce bureau a une table facilitant le travail en petit groupe.

Personnes rencontrées	Dates	Lieu
1. Fred (P)	1998/12/16	Bureau collectif (notamment pour appels aux employeurs)
2. Étienne (P)	1998/12/16	Bureau collectif
3. Sylvain (P)	1998/12/16	Bureau collectif
4. Claude (P)	1998/12/16	Bureau collectif
5. Louis (P)	1998/12/17	Bureau collectif
6. Anne et Béatrice (A)	1998/12/17	Bureau collectif
7. Anne et Béatrice (A)	1999/05/26	Bureau d'intervenantes
8. Anne et Béatrice (A)	1999/11/26	Bureau d'intervenantes
9. Josiane (P)	2000/02/23	Bureau de la coordonnatrice
10. Robin (P)	2000/02/24	Bureau de la coordonnatrice
11. Alain (P)	2000/02/24	Bureau de la coordonnatrice
12. Sandra (P)	2000/02/24	Bureau de la coordonnatrice
13. Anne et Patrick (A)	2000/02/23	Bureau de la coordonnatrice
14. Anne (A)	2000/06/19	Bureau d'intervenantes
15. Patrick (A)	2000/06/19	Bureau d'intervenants et salle
16. Ève (Secrétaire)	2000/06/19	Bureau d'intervenants
17. Jim et Marilou (P)	2000/07/26	Parc
18. Benoît et Claudie (A)	2000/10/25	Restaurant-bar
19. Anthony (P)	2000/10/12	Domicile
20. Vincent (P)	2000/10/16	Voiture
21. Maud (P)	2000/10/16	Restaurant (salle privée)
22. Valérie (P)	2000/10/16	Voiture
23. Pierre-Luc (P)	2000/10/17	Voiture
24. Joël (P)	2000/10/17	Bar (fermé)
25. Jimmy (P)	2000/10/17	Voiture
26. Virgine, Suzie, Zoé (A)	2000/10/23	Salle multifonctionnelle
27. Suzie (A)	2000/11/02	Bureau de l'animatrice/coordonnatrice
28. Zoé (A)	2000/11/02	Bureau de l'animatrice
29. Virginie (A)	2000/11/02	Domicile
Total de 29 entrevues traitées comme telles		

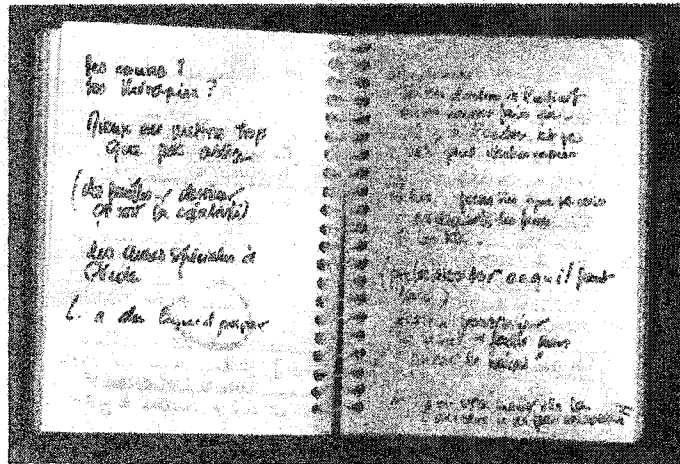
Animateur ou animatrice (A). Participante ou participant (P)

RB Janvier 2003

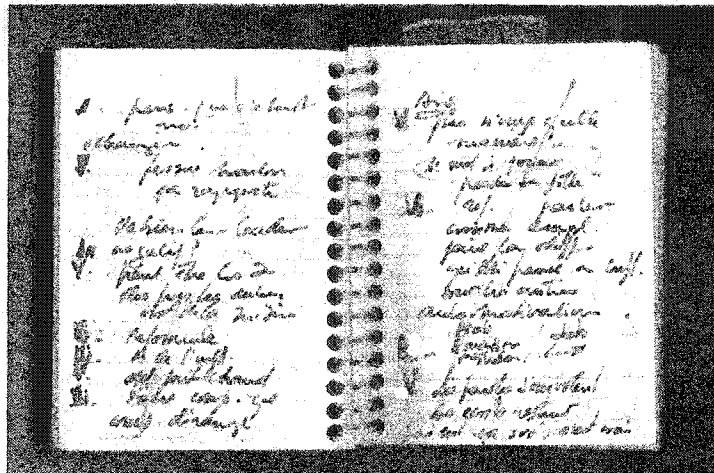
ANNEXE H

CARNETS DE TERRAIN ET JOURNAL DE RECHERCHE

Reproduction de quatre pages de deux carnets de terrain, l'un au tout début de la collecte de données (novembre 1998) et l'autre dans les derniers mois (juillet 2000). Le texte entre parenthèses correspond à des phrases entendues dont je suis incertaine ou à des notes autres que le *verbatim* des conversations. Ces notes ne sont pas toutes retranscrites dans le journal de recherche, mais aident à se rappeler le contexte général de la prise de notes. Les notes du carnet de terrain doivent être traitées rapidement dans le journal de recherche. On trouve, à la page suivante, une page du journal de recherche correspondant à chacun de ces carnets.



Carnet, Site 1, groupe 1 (novembre 1998). Des traits au feutre rose sont faits lors de la rédaction du journal de recherche.



Carnet, Site 3 (juillet 2000). Des traits au feutre orangé sont faits lors de la rédaction du journal de recherche. Les initiales identifiant la personne qui parle ont été retracées avant reproduction.

Reproduction de deux pages du journal de recherche, section AS1G1- JPP1 (novembre 1998) et section EAS3 JRBP2 (juillet 2000), sans modification. Texte écrit à un rythme rapide, les formulations peuvent être boiteuses parfois. Le premier est préparé pour un traitement dans le logiciel *Nud*Ist*, le deuxième dans le logiciel *NVivo*. On trouve des notes en italique et couleur insérées entre les *verbatim* et les descriptions. Celles qui n'ont pas de date correspondent à des réflexions amorcées *in situ*, celles qui ont une date correspondent au moment où la réflexion est faite. Voir les extraits reproduits à la sous-section « Liste expérientielle » et la reconstitution de la situation présentée à la sous-section « Des logiques qui se chevauchent ».

Rédaction de cet extrait du journal AS1G1- JPP1 le soir même de l'observation,

“On est pas après faire le CV” dit Béatrice. Mais elle dira plus tard: “Garder cette feuille précieusement, on s’en servira pour faire le CV”. Elle accepte toutes les expériences mentionnées:

- Stages?
- C’est là que ça va.
- Centre d’accueil?
- Tu peux l’écrire, c’est une expérience.
- Même les expériences d’une journée. Même si c’est d’aider le voisin à tondre son gazon.

- Les cours? Les thérapies?

- Mieux en mettre trop que pas assez. Les choses spéciales à l’école.

Note : Un P. utilise du liquid paper celui qui choisit les feuilles qu’il garde. S’agit-il d’un rapport à l’écrit autre ?

-Deuxième colonne, les verbes d’action à l’infinitif on va laisser faire ça, dit Béatrice

Note 1998/11/20 : sur quoi repose cette décision, les verbes d’action facilite cet exercice et le CJE a une liste de ces mots, mais qu’on ne propose pas ici. S’agit-il d’un choix basé sur la perception du degré de confort avec l’écrit ? Voir en entrevue.

Plusieurs P. commencent à rouspéter.

- Penses-tu que je vais expliquer tous les jeux (au football).
- Et moi les Ktas (au judo)
- Écrire journalier ce serait plus facile mais [ça ne me dit pas ce que tu faisais. Est-ce que tu passais] le balai?
- T’en demande pas mal.
- Les machines c’est toutes des noms à coucher dehors.
- Qu’est-ce que tu faisais en construction?
- Toute, toute.
- Faut tu toute écrire?
- Toi, Bruno, un écrivain qui aime écrire ???! avec un reproche gentil dans la voix.
- Mon crayon est petit, répond le P.

Rédaction de cet extrait du journal EAS3 JRBP2 le surlendemain de l'observation

Vincent explique qu'il est propriétaire d'une ferme de moutons. Parle de la personne comme d'un leader qui peut l'être dans les 2 sens. Il dit que «des fois les autres ont de la misère». Virginie reformule. Michel dit que c'est une personne qui a de l'influence sur les autres. Vincent donne un exemple de quand il fait chaud, embarquant dans le jeu de l'improvisation. Michel dit qu'il «faut que la personne comprenne que son comportement dérange».

**Note: À ce moment je suis frappée par toutes les solutions qui passent par le dire et le sentiment pourtant que plusieurs de ces personnes ne changent pas, n'apprennent pas de cette façon là.*

Vincent précise qu'on ne pas lui dire ça de n'importe quelle manière. Dit que la personne «a perdu sa fille» et qu'elle amène ses problèmes au travail. Virginie suggère que la personne devrait faire la différence [entre la vie au travail et à la maison]. Qu'elle [prenne conscience] de l'influence qu'elle a sur les autres et qu'elle puisse se faire de l'auto-motivation.

Anthony déclare à peu près dans ces mots: les problèmes de la job restent à la job, les problèmes de la maison restent à la maison. Virginie dit qu'il faudrait enregistrer ça.

**Note 2000/07/10: L'enregistrement pourrait être un degré plus élevé de mémoire parce qu'il y a la voix des gens. L'écrit reste anonyme.*

Vincent dit: «les paroles s'envolent, les écrits restent». Sourire de Virginie. Vincent dit: «J'ai entendu ça souvent, c'est vrai». Virginie fait une boucle.

Valérie dit qu'elle est propriétaire du club vidéo [?] dont le nom est connu de tout le groupe. Blagues sur le fait qu'il y a là des films XXX. Valérie parle de son employé avec affection: il a l'imagination débordante, elle lui fait confiance, il est compréhensif. Mais quelques fois il manque de discernement, il fait des jokes plates et a de la misère avec la routine. Zoé est prise d'un fou rire et dit pour s'excuser que ça n'a rien à voir avec ce que dit Valérie (mais sans nous convaincre). Une fois que Valérie a terminé, Joël dit qu'il faudrait que l'employé «forge son discernement». Virginie demande à Valérie si ses règles sont affichées. Non. Valérie précise que l'employé est «un genre caméléon». Le groupe fait des blagues. Virginie revient au respect des règles. Joël dit qu'il faut «qu'il se force ou il va subir des conséquences». Michel parle «d'assiduitude» en disant qu'il n'est pas sûr que le mot existe. Il dit que c'est important que «ça soit égal pour tout le monde». Virginie conclue en disant à Valérie que ça serait important d'expliquer les règlements. Elle dit que des règlements il y en a partout et que les personnes qui ne sont pas prêtes à les respecter, ne sont pas prêtes à travailler, suggérant presque la mise à pied.

[...]

RB 2003-03-30

ANNEXE I

EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE

ENQUÊTE SUR LE TRAVAIL ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL DANS LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES (BOURDON *ET AL.*)

Questions 18 à 25 tirées de Bourdon, S., Deschenaux, F. et Coallier, J.-C. (2000). *Le travail et les conditions de travail dans les organismes communautaires – Faits saillants de l'enquête 2000*. Sherbrooke : Collectif de recherche sur les occupations, Université de Sherbrooke. Fichier informatique accessible par Internet. <http://callisto.si.usherb.ca:8080/cro>.

Personne 1

18. Cette personne est-elle une femme ou un homme ?

01 ☒ Femme

02 ☒ Homme

19. A-t-elle...

01 ☒ moins de 25 ans

02 ☒ de 25 à 34 ans

03 ☒ de 35 à 44 ans

04 ☒ de 45 à 54 ans

05 ☒ 55 ans ou plus

20. Quel est son niveau de scolarité ?

01 ☒ Secondaire non terminé

02 ☒ Diplôme d'études secondaires

03 ☒ Diplôme d'études collégiales

04 ☒ Diplôme universitaire

05 ☒ Baccalauréat

06 ☒ Maîtrise ou doctorat

21. Cette personne est-elle...

01 ☒ Bénévole 8 Personne suivante

02 ☒ Rémunérée par votre organisme

03 ☒ Rémunérée par un prog. gouv.

04 ☒ En prêt de service

22. Son premier engagement rémunéré a-t-il eu lieu...

01 ☒ il y a moins d'un an

02 ☒ il y a entre un et trois ans

03 ☒ il y a plus de trois ans

23. Est-elle rémunérée pour...

01 ☒ Moins de 30 heures par semaine

02 ☒ 30 heures et plus par semaine

24. Son contrat de travail est-il....

01 ☒ de moins de six mois

02 ☒ de six mois à un an

03 ☒ de un an et plus (1 an)

04 ☒ à durée indéterminée

25. La rémunération annuelle brute qui lui est versée par votre organisme est de

01 ☒ moins de 15 000 \$

02 ☒ de 15 000 à 25 000 \$

03 ☒ de 25 000 à 35 000 \$

04 ☒ de 35 000 à 45 000 \$

05 ☒ plus de 45 000 \$

ANNEXE J

**LISTES DES DOCUMENTS TRAITÉS PAR LE LOGICIEL *NITVO* (QSR) EN
DATE DU 27 MARS 2003**

Project: AAARB6- Derniers User: Bélisle Date: 30-03-2003 - 19:52:24

DOCUMENT LISTING**Documents****in Set:** All Documents**Created:** 17-12-2002 - 15:21:34**Modified:** 17-12-2002 - 15:21:34**Number of Documents:** 122

- 1 1- P1 Recherche sur recherche
- 2 1- P2 Recherche sur recherche
- 3 1- P3 Recherche sur recherche
- 4 1- P4 Recherche sur recherche
- 5 1- P5 recherche sur recherche
- 6 1~ Omniprésence
- 7 2~ Évitement
- 8 3~ Logiques
- 9 4~ Socialisation
- 10 AAS1-JREntrée avec OP - Memo
- 11 AAS1-JREntrée P1
- 12 AAS1-JREntrée P2
- 13 AS1G1- AA1 - Memo
- 14 AS1G1- AA1 P1
- 15 AS1G1- AA1 P2
- 16 AS1G1- AA1 P3
- 17 AS1G1- AA2 - Memo
- 18 AS1G1- AA2 P1
- 19 AS1G1- AA2 P2
- 20 AS1G1- AA3 P1
- 21 AS1G1- AA3 P2
- 22 AS1G1- Claude
- 23 AS1G1- Claude - Memo
- 24 AS1G1- Étienne
- 25 AS1G1- Fred
- 26 AS1G1- Louis
- 27 AS1G1- Sylvain
- 28 AS1G1-JR P1
- 29 AS1G1-JR P2
- 30 AS1G1-JR P3
- 31 AS1G1-JRsuivis
- 32 AS1G1-JRVidéo
- 33 BS1G2- AA1 P1
- 34 BS1G2- AA1 P2
- 35 BS1G2- Alain
- 36 BS1G2- Anne2
- 37 BS1G2- Anne2 - Memo
- 38 BS1G2- Éve
- 39 BS1G2- Josiane
- 40 BS1G2- Patrick2
- 41 BS1G2- Patrick2 - Memo
- 42 BS1G2- Robin
- 43 BS1G2- Sandra
- 44 BS1G2-JR - Memo
- 45 BS1G2-JR P1
- 46 BS1G2-JR P2

47	BS1G2-JR P3
48	BS1G2-JR P4
49	BS1G2-JR P5
50	CS1G3-JR
51	CS1G3-JR P2
52	DS2- AA
53	DS2- Jim-Marilou P1
54	DS2- Jim-Marilou P2
55	DS2- JR P1
56	DS2- JR P2
57	DS2- JR P3
58	DS2- JR P4
59	DS2- JR P5
60	EAS3-JR AP1
61	EAS3-JR AP2
62	EAS3-JR AP3
63	EAS3-JR AP4
64	EAS3-JR BP1
65	EAS3-JR BP2
66	EAS3-JR BP3
67	EAS3-JR BP4
68	EAS3-JR CP1
69	EAS3-JR CP2
70	EAS3-JR CP3
71	EAS3-JR section ZUT
72	EBS3- Anthony
73	EBS3- Jimmy
74	EBS3- Jimmy - Memo
75	EBS3- Joel
76	EBS3- Maud
77	EBS3- Pierre-Luc
78	EBS3- Valérie
79	EBS3- Vincent
80	EBS3- Vincent - Memo
81	ES3- AA1 P1
82	ES3- AA1 P2
83	ES3- AA1 P3
84	ES3- AA1 P4
85	ES3- Animatrices 1 - Memo
86	ES3- Suzie 2
87	ES3- Virginie
88	ES3- Virginie - Memo
89	ES3- Zoé 2
90	FS4- JR P1
91	FS4- JR P2
92	GML- JR P1
93	GML- JR P2
94	GML- JR P3
95	Mémos généraux
96	N- Alphabétisme - Memo
97	N- banque de mots
98	N- CV - Memo
99	N- Désaffiliation - Memo
100	N- Dossiers - Memo
101	N- Économie sociale - Memo
102	N- écrit orientant - Memo
103	N- Éviter l'écrit - Memo
104	N- Expériences de vie- Memo

105	N- Façons d'apprendre - Memo
106	N- Forme scolaire - Memo
107	N- Insertion - Memo
108	N- Journal de bord - Memo
109	N- Malaises - Memo
110	N- Manières de lire-écrire - Memo
111	N- Modèles - Memo
112	N- ordre du jour - Memo
113	N- Outils de formation - Memo
114	N- Parole, oralité et écrit- Memo
115	N- Recherche - Memo
116	N- réconciliation - Memo
117	N- Situations de lecture - Memo
118	N- Tableau - Memo
119	N- Vie d'équipe - Memo
120	N- y'a un char itou - Memo
121	N-Situations d'écriture - Memo
122	Photolangage 1

RB 2003-03-30